

## ANEXO 1

D/D<sup>a</sup> JOSÉ L. CORREA SANTANA, SECRETARIO DEL DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECIALES DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

### CERTIFICA,

Que el Consejo de Doctores del Departamento en su sesión de fecha 11 de septiembre de 2009 tomó el acuerdo de dar consentimiento para su tramitación a la tesis doctoral titulada La Evaluación como Instrumento de Mejora y Calidad de los Programas Universitarios para Mayores: Programa Universitario para Mayores “Peritia et Doctrina” de la ULPGC presentada por la doctoranda M<sup>a</sup> Auxiliadora González Bueno y dirigida por Dirigida por la Dra. Ofelia Santiago García y el Dr. Gonzalo Marrero Rodríguez.

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Artº 73.2 del Reglamento de Estudios de Doctorado de esta Universidad, firmo el presente en Las Palmas de Gran Canaria, a 11 de septiembre de dos mil nueve.



*Programa de Doctorado:  
Formación del Profesorado*

*Departamento de Psicología y Sociología  
Departamento de Didácticas Especiales*

La evaluación como instrumento de mejora y calidad  
de los programas universitarios para mayores:  
Programa universitario para mayores  
“Peritia et Doctrina” de la ULPGC

Tesis doctoral presentada por Dña M<sup>a</sup> Auxiliadora González Bueno

*Dirigida por la Dra. Ofelia Santiago García y el Dr. Gonzalo Marrero Rodríguez*

los Directores

la Doctoranda

Las Palmas de Gran Canaria, septiembre de 2009

**La evaluación como instrumento de mejora y calidad  
de los programas universitarios para mayores:  
Programa universitario para mayores  
“Peritia et Doctrina” de la ULPGC**

M<sup>a</sup> Auxiliadora González Bueno



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS  
DE GRAN CANARIA

A mis Padres, a Santi y a Nayra

## Agradecimientos

Quisiera mostrar mi gratitud hacia todas aquellas personas que, de una manera u otra, han contribuido a la realización de este trabajo.

Mi más sincero agradecimiento a los directores de esta tesis, los doctores D. Gonzalo Marrero Rodríguez y Dña. Ofelia Santiago García, por creer en mí desde el principio, por brindarme su saber y su disponibilidad en todo momento.

Al Departamento de Psicología y Sociología por la colaboración prestada en todo momento.

A la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria por la oportunidad que me brindó de participar en la creación y puesta en marcha del Programa de Mayores y de dirigirlo durante sus primeros 8 años de vida.

A todos con los que tuve la suerte de trabajar: a los numerosos compañeros y amigos que arrimaron el hombro para que el programa de mayores se hiciera realidad, a los coordinadores y a todos los profesores por haber tratado al programa con tanto mimo. Y sobre todo a los estudiantes por habernos regalado tanta pericia, y tanta sabiduría.

En último lugar, y no por ello menos importante a Santi y a Nayra por el tiempo que les he robado, por la paciencia mostrada durante todo este camino y por llenar de felicidad mis momentos más bajos.

# Índice

Introducción .....	19
--------------------	----

## PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. La formación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida .....	27
1.1. La formación permanente .....	34
1.1.1. La formación permanente en España: tipología y organización .....	36
1.2. El aprendizaje a lo largo de la vida.....	40
1.3. El aprendizaje permanente en el contexto internacional y europeo .....	46
1.3.1. Contexto europeo .....	46
1.3.2. Contexto internacional .....	52
1.3.3. Tendencias y medidas políticas eficaces llevadas a cabo: la movilidad y los grandes proyectos internacionales de la educación y la formación en Europa .....	55
1.3.4. Las actuaciones enfocadas especialmente a los mayores en el Espacio Europeo de Educación Superior .....	56
1.3.4.1. Programa Educativo Europeo Sócrates.....	56
1.3.5. La política del aprendizaje permanente en Europa y la acción Grundtvig como programa europeo de educación de adultos .....	61
1.3.6. La nueva generación de programas internacionales (2006- 2013) .....	63

1.3.7. Modelos europeos en la formación de mayores e internacionalización de los PUPM.....	68
---	----

<b>Capítulo 2. Programas universitarios para personas mayores: educación como intervención.....</b>	<b>71</b>
2.1. Las universidades para mayores en España .....	73
2.1.1. Las primeras experiencias.....	74
2.1.2. Justificación de las enseñanzas.....	76
2.1.3. Conceptualización .....	81
2.1.4. Fines .....	82
2.1.5. Destinatarios .....	84
2.1.6. Estructura y metodología .....	87
2.1.7. Las limitaciones para su desarrollo.....	91
2.1.8. La Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM).....	93
2.2. El programa de mayores en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria .....	96
2.2.1. Antecedentes y líneas generales del programa .....	96
2.2.2. Objetivos del programa .....	97
2.2.3. Estructura del programa .....	99
2.2.4. Metodología y evaluación .....	100
2.2.5. Evolución del programa .....	101
2.2.5.1. Reformas de los Planes de Estudios .....	101
2.2.6. La formación interlectiva como complemento de la formación básica .....	113
2.2.7. Fomento de líneas de investigación “con” y “para” el colectivo de mayores .....	116
2.2.8. La Asociación de Mayores Peritia et doctrina .....	118
2.2.9. El Programa Peritia et Doctrina en la Red nacional de programas universitarios para mayores .....	121

2.2.10. Evolución de la matrícula del programa .....	123
2.2.11. La proyección del programa a nivel interinsular .....	123
<b>Capítulo 3. La evaluación de la calidad docente.....</b>	<b>127</b>
3.1. El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento.....	129
3.1.1. La sociedad del conocimiento.....	130
3.1.2. El profesorado universitario .....	132
3.2. La evaluación en la Universidad .....	139
3.2.1. Concepto de evaluación .....	140
3.2.2. La evaluación en la universidad: antecedentes.....	141
3.2.2.1. Enfoques de la evaluación .....	141
A. Enfoques institucionales .....	143
B. Enfoque de programas .....	153
C. Enfoques centrados en el profesor .....	154
3.2.3. Contextualización de la evaluación de la Universidad .....	157
3.2.3.1. Estrategias teórico-metodológicas .....	158
3.2.3.2. Estrategias métricas .....	159
3.2.4. Utilización de la evaluación .....	162
3.2.5. La evaluación del profesorado por los estudiantes .....	166
3.3. La Agenda Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).....	169
3.3.1. Las actividades de la ANECA .....	170
3.3.2. Funciones de ANECA .....	170
3.3.3. Objetivos de la ANECA .....	171
3.3.4. Ámbito de actuaciones.....	172
3.3.5. Estructura de la ANECA.....	173
3.3.6. Actividades de evaluación .....	174
3.3.6.1. Evaluación de enseñanzas e instituciones .....	174
A. Evaluación de programas oficiales de posgrado .....	176
B. Evaluación institucional.....	176



C. VERIFICA .....	178
D. DOCENTIA.....	180
D.1. Programa Docentia: valoración de la calidad de la docencia en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria .....	181
E. AUDIT .....	186
F. Mención de calidad a programas de doctorado.....	187
G. Programa de acreditación .....	187
3.3.6.2. Evaluación del profesorado .....	188
A. Evaluación del profesorado para la contratación ....	188
B. Evaluación del profesorado para la acreditación ....	189
3.3.6.3. Evaluación de servicios .....	190
A. Evaluación de servicios: Convenio ANECA-CEG .....	190
B. La evaluación de las relaciones internacionales de las universidades.....	191
3.3.7. Planes de acción de la ANECA .....	193
3.3.7.1. Objetivos estratégicos y generales.....	193

## SEGUNDA PARTE: ESTUDIOS EMPÍRICOS

Introducción.....	197
-------------------	-----

Capítulo 4. Estudio empírico 1: La evaluación del programa universitario para mayores “Peritia et Doctrina” de la UPLGC.....	201
4.1. Objetivos .....	203
4.2. Método.....	204
4.2.1. Población .....	204
4.2.2. Instrumento .....	205
4.2.3. Procedimiento .....	205

4.3. Resultados .....	206
4.3.1. Características sociodemográficas de los estudiantes .....	206
4.3.1.1. La edad y el género.....	206
4.3.1.2. Estado civil y forma de convivencia .....	208
4.3.1.3. Nivel de formación .....	210
4.3.1.4. Situación y antecedentes laborales .....	211
4.3.2. Participación e impacto del programa.....	212
4.3.2.1. Conocimiento del programa y acceso al mismo .....	212
4.3.2.2. Motivos por los que las personas deciden acudir al programa .....	213
4.3.2.3. Reacción de la familia y/o amigos .....	215
4.3.2.4. Resultados o consecuencias de la asistencia al programa .....	216
4.3.2.5. Satisfacción general con la experiencia .....	218
4.3.2.6. Recomendación del programa.....	220
4.3.3. La valoración general del programa .....	221
4.3.3.1. Grado de satisfacción con la organización de las clases .....	222
4.3.3.2. Grado de satisfacción con las infraestructuras.....	224
4.3.3.3. Grado de satisfacción con el equipo directivo .....	228
4.3.3.4. Grado de satisfacción con el equipo técnico .....	229
4.3.3.5. Sugerencias y/o mejoras al programa .....	231

<b>Capítulo 5. Estudio empírico 2: La evaluación de la actividad docente y del profesorado del programa universitario para mayores “Peritia et Doctrina” de la ULPGC .....</b>	<b>237</b>
5.1. Objetivos.....	239
5.2. Método .....	240
5.2.1. Población .....	240
5.2.1.1. Distribución según género .....	240

5.2.1.2. Distribución según edad .....	241
5.2.1.3. Distribución según curso.....	242
5.2.2. Instrumento .....	242
5.2.3. Procedimiento .....	243
5.3. Resultados .....	243
5.3.1. Fiabilidad del cuestionario .....	243
5.3.2. Análisis factorial .....	246
5.3.3. Análisis general de la satisfacción de los estudiantes con sus profesores .....	250
5.3.3.1. Análisis descriptivo.....	250
5.3.3.2. Distribución de medias por Ítem .....	271
5.3.3.3. Distribución de medias por asignatura .....	276
5.3.3.4. Distribución de medias según tipología y curso.....	279
5.3.3.5. Distribución de medias por especialidad .....	281
 Conclusiones generales .....	 291
 Referencias bibliográficas .....	 301
 Anexos .....	 331
Anexo 1. Gráficas por asignaturas.....	333
Anexo 2. Cuestionario estudio empírico 1.....	363
Evaluación del programa de mayores Peritia et Doctrina	
Anexo 3. Cuestionario estudio empírico 2 .....	369
Encuesta de satisfacción de los estudiantes del programa de mayores Peritia et Doctrina	
 Índice de figuras .....	 371

# Introducción

El incremento de la esperanza de vida en el mundo occidental y el cambio producido en la calidad de vida de los mayores, han creado una demanda creciente de formación acreditada en el ámbito universitario. El colectivo de mayores, que tras la jubilación administrativa tiene por delante 20 ó 30 años de vida activa y dinámica, representa un grupo de población muy numeroso, con creciente capacidad reivindicativa y una presencia social real que se constituye en sujeto de atención de planificadores y ejecutivos de la Administración Pública y de la iniciativa privada. Son, por tanto, personas mayores jubiladas que disfrutan de tiempo libre y que exigen más cuota de participación en la sociedad y en la solución de sus propios problemas.

La Universidad de Mayores es una novedosa e innovadora aportación de las instituciones universitarias para implantar una formación permanente de carácter universitario dirigida no sólo a sus postgraduados, sino también a otros colectivos hasta ahora ajenos a la formación universitaria: las personas mayores que hayan recibido o no una formación universitaria previa.

Las universidades se han esforzado durante mucho tiempo en ofertar una docencia de calidad en sus currículos, pero en muchas ocasiones el interés por mantener y hacer prevalecer sin contaminación el objetivo general de la formación universitaria, ha desencadenado una excesiva rigidez en la oferta educativa. Esto ha permitido el olvido y dejar en manos de otras instituciones y sociedades o empresas la labor formativa continuada o permanente, creyendo que ésta era una enseñanza de segundo orden en la escala de valores educativos.

En la actualidad, y a la vista de los resultados obtenidos con objetivos más crematísticos que docentes, se pretende retomar y así está reconocido en las universidades de todo el mundo, la puesta en marcha y desarrollo de planes educativos en formación continuada, con el desarrollo de cursos de postgrado en múltiples especialidades, con el reconocimiento y aval de las propias instituciones académicas. Esta formación permanente dirigida a todos los colectivos sociales, también ha tenido su demanda por el sector de personas mayores, desde siempre tan olvidado, si bien es cierto que su incremento numérico y fuerza económica y social ha permitido su implicación a nivel general en los procesos educativos como uno de los fenómenos más significativos de las sociedades desarrolladas, haciendo de la formación de adultos un objetivo general de integración, de cultura, de educación, y de desarrollo personal y social de la persona mayor.

Es evidente que estos estudios no deben enfocarse hacia la profesionalización, sino hacia el desarrollo personal y social en sus diferentes aspectos: cognitivos, sociales y de relación, orientando la aplicabilidad o funcionalidad de los aprendizajes hacia un mejor aprovechamiento de las ofertas culturales del entorno, así como la proyección en la sociedad de valores asumidos críticamente. Es decir, el enfoque no es dotar a la sociedad de mejores profesionales pero sí a que el desarrollo personal facilite el logro de una sociedad más culta y más humanizada y con mejor calidad de vida.

Para organizar este proceso hay que dejar de considerar que las diversas formas de enseñanza y aprendizaje son independientes sino concurrentes y tratar de realzar el carácter complementario de los ámbitos y los periodos de la educación moderna.

Por tanto, las instituciones sociales, políticas, financieras, sanitarias y universitarias, han de acomodar sus objetivos y planteamientos a la sociedad en la que están inmersas y no pueden permanecer estáticas ante

una demanda de servicios modificada por un proceso actual e irreversible de cambio socio-demográfico, por lo que se disponen en todos los países de nuestro entorno a afrontar los nuevos retos.

En los últimos años hemos asistido al florecimiento de los Programas para Mayores en las universidades españolas. Este desarrollo vertiginoso, deviene de razones son de índole social, demográfica, educativa y económica que justifican su necesidad y, sin lugar a dudas, de la sensibilización cada vez más acusada de las instituciones responsables del bienestar social y de las universidades que en gran medida han facilitado estos proyectos.

Los Programas Universitarios para Personas Mayores constituyen en la actualidad una realidad en más de cincuenta universidades españolas, públicas y privadas. El crecimiento ha sido casi repentino, pues de existir sólo cinco programas a principios de los 90 del siglo pasado, hoy hay en marcha más de medio centenar de programas. Las Enseñanzas Universitarias para Mayores y los programas que las desarrollan son una realidad incuestionable en la sociedad del siglo XXI.

Uno de esos programas se imparte desde hace diez años en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. El presente trabajo recoge el marco teórico y contextual y los resultados principales de la evaluación del programa de formación de mayores “Peritia et Doctrina” que puso en marcha la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria como medida de atención a la población mayor, enmarcada dentro de la educación para toda la vida.

El trabajo consta de cinco capítulos, de los cuales tres conforman el marco teórico y los otros dos los estudios empíricos, además de incorporar las conclusiones, las referencias bibliográficas, los anexos y las tablas y gráficas.

En el primer capítulo, abordamos la formación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida, que se presenta como una de las llaves de este siglo XXI y ocupa un lugar cada vez mayor en la vida de los individuos a medida que aumenta su participación en la dinámica de las sociedades

modernas. La división tradicional de la existencia en periodos claramente separados ha dejado de corresponder a las realidades de la vida contemporánea y se ajusta aún menos a los imperativos del futuro. Nadie puede hoy esperar que el acervo inicial de conocimientos constituido en la juventud le baste para toda la vida, pues la rápida evolución del conocimiento exige la actualización permanente del saber. En este capítulo nos centraremos en su tipología y organización en España, así como en el contexto internacional y europeo.

En el segundo capítulo, nos centramos en los programas universitarios para personas mayores. Esta formación de adultos situada en los niveles más elevados de la educación, es la llamada Universidad de Mayores, dentro de la cual se desarrollan e implantan, cada vez en mayor medida, múltiples programas en todas las universidades del mundo. Asistimos a la tercera generación en el modelo de atención educativa a los mayores que se caracteriza y diferencia de otras iniciativas en que las universidades ofrecen programas de enseñanza, investigación y de servicio a la colectividad. En el capítulo realizamos un recorrido por las universidades para mayores en España, delimitando su estructura, metodología, objetivos, etc., para centrarnos en el programa de mayores de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

En el tercer capítulo, estudiamos la evaluación en la universidad que en España se fomentó a partir de la aprobación de la LRU, los estatutos de las instituciones universitarias, el Plan Experimental y el I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, además de las propuestas y programas de evaluación de la European Universities Association. En esta perspectiva, la evaluación formativa y la evaluación sumativa van a ser referentes importantes a lo largo de todo el trabajo de investigación y la evaluación del profesorado por parte de los estudiantes constituye nuestra fuente de información para los estudios empíricos que realizamos. Además, abordamos las perspectivas futuras de la evaluación ha-

ciendo referencia a la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), cuyos objetivos y programas también incluimos.

En el cuarto capítulo, que recoge el estudio empírico 1, presentamos el análisis del grado de satisfacción de los estudiantes con el programa de mayores Peritia et Doctrina, de forma que obtenemos datos no sólo de los aspectos organizativos, estructurales y de gestión, sino también del impacto del programa en la vida de los estudiantes, con la finalidad de medir la consecución de los objetivos planteados inicialmente para así mejorar y adaptar el programa a sus preferencias, dotándolo de flexibilidad ante los cambios.

La evaluación en los programas universitarios para mayores resulta un instrumento esencial en el seguimiento y mejora de los mismos. Además, permite adaptar lo que los programas universitarios ofrecen a las personas mayores a lo que ellos necesitan y demandan. Consideramos que este esfuerzo en adaptarse a las demandas de los estudiantes para ofrecer una educación individualizada debe ser un rasgo diferencial de las Universidades para Mayores.

En el último capítulo, que recoge el estudio empírico que complementa el estudio empírico 1, se recoge la evaluación de la actividad docente del profesorado y del programa, comenzando por el análisis del instrumento que utilizamos en la investigación y, posteriormente, estudiamos las valoraciones realizadas por los estudiantes en relación a cada una de las asignaturas del programa, con la finalidad de dotarnos de herramientas para el rediseño del programa de mayores.

Para finalizar el trabajo, se recogen las conclusiones más importantes tanto de los tres capítulos del marco teórico como de los dos estudios empíricos y se incorporan las referencias bibliográficas, los anexos con los documentos de interés citados en el trabajo de investigación y los índices de tablas y gráficas que facilitan una visión más completa y específica.



## PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

---

## CAPÍTULO 1.

### LA FORMACIÓN PERMANENTE EN EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

---

Tal vez debido a la influencia ejercida por determinadas teorías de la Psicología Evolutiva, la Sociología o la Medicina, por poner algunos ejemplos, la vejez ha sido considerada como una etapa de decrecimiento irreversible en casi todos los aspectos. La influencia de lo que podemos llamar “teorías de pérdida” sobre las distintas etapas del desarrollo humano, han tenido un carácter de estructura básicamente competencial y funcional.

En tal sentido, a la infancia y a la juventud se las ha conceptualizado como el período de la fijación de los conocimientos básicos, necesarios para el desarrollo intelectual y social posterior y, por consiguiente, como una etapa donde la educación obligatoria tiene un carácter predominante y hegemónico en las sociedades industrializadas. Por su parte, a la edad madura se le asigna, por la misma lógica, el trabajo, la formación de la familia y las responsabilidades sociales, mientras a las personas mayores y ancianas les corresponde el ocio pasivo, el retiro laboral y el desempeño de actividades secundarias en los contextos familiares y sociales.

Hoy es generalmente reconocido que la persona está aprendiendo y socializándose a cualquier edad, y que las personas mayores, incluso las de edad avanzada, necesitan educarse para adaptarse a los cambios de las sociedades en las que viven. En una sociedad post industrial, profundamente tecnificada y en continuo cambio resulta cada vez más limitada la educación institucionalizada, que se imparte principalmente en la infancia y juventud.

Las rápidas transformaciones de la técnica y de los sistemas de producción, así como los cambios y exigencias de la sociedad, hacen necesaria

la capacidad para aprender a lo largo de toda la vida. Sin esa competencia, compuesta por habilidades, destrezas y capacidades diversas, toda persona que quiera evolucionar al unísono con la dinámica socioeconómica necesitará espacios, medios y recursos que le posibiliten, en cualquier lugar y momento, acceder a contextos de aprendizaje formales, no formales o informales.

Es en este marco donde aparece, como una nueva exigencia social, el acceso a la educación superior de las personas mayores. El Informe Delors (1996, 113 y 125) reconoce que la educación a lo largo de la vida “debe dar a cada individuo la capacidad de dirigir su destino en un mundo en el que la aceleración del cambio, acompañada del fenómeno de la mundialización, tiende a modificar la relación de hombres y mujeres con el espacio y el tiempo”. Y también que, “la educación sin límites temporales ni espaciales, se convierte entonces en una dimensión de la vida misma”.

Por ello, podemos decir que la educación superior de los mayores es una condición necesaria para el desarrollo pleno del individuo y para su integración en la sociedad, sobre todo si tenemos en cuenta que el nivel de educación de los mayores en España es muy deficitario, comparado con el nivel medio alcanzado por la población general, y más aún si lo comparamos con la población joven.

Por esta razón, uno de los grandes logros sociales del siglo XX, al menos en los países con un grado medio o avanzado de desarrollo, ha sido la reducción significativa del analfabetismo, lo que ya algunas grandes potencias habían conseguido minorar nítidamente en el siglo XIX. España redujo su porcentaje de analfabetismo desde mediados del siglo XIX, pero lo ha culminado de forma casi generalizada a lo largo del siglo XX. El acceso a la educación mínima fue muy desigual desde el punto de vista temporal y territorial.

El gran instrumento para la reducción del analfabetismo ha sido el acceso a la educación generalizada, y como ésta sólo ha sido posible conforme mejoraba el nivel de vida y el Estado incrementaba su acción social,

el porcentaje de analfabetos se ha reducido más radicalmente entre la población más joven que en la de edad avanzada.

Podemos afirmar que el analfabetismo se viene reduciendo considerablemente a lo largo de las últimas décadas, pero el nivel de formación escolar se correlaciona generalmente con otros muchos aspectos relevantes para la calidad de vida de las personas. Rodríguez (1997) pone de manifiesto la estrecha relación existente entre el nivel de estudios y la participación de las personas mayores, indicando que los porcentajes de personas que participan en asociaciones aumentan con el nivel de estudios.

No obstante, hay que indicar que el porcentaje de población sin estudios se ha reducido de forma significativa en los años noventa del siglo pasado, y poco a poco, han aumentado los titulados universitarios entre los mayores de cincuenta años. Por ello, es predecible que en años venideros el porcentaje de titulados universitarios entre la población que asista a cursos y actividades para mayores aumente de forma notable, forzando una transformación de buena parte de las características que hoy presentan en su conjunto y generando una mayor demanda de estudios más cualificados y específicos.

Por otra parte, en la evolución educativa de la sociedad española se ha producido un cambio sustancial, vinculado al acceso masivo de las mujeres, no sólo a los estudios básicos, sino a los estudios postobligatorios. Si el analfabetismo fue una lacra cultural ligada mayoritariamente a las mujeres, y aún hoy afecta con gravedad diferencial a éstas, también es cierto que las mujeres son hoy mayoría entre quienes alcanzan una titulación universitaria.

Aunque en los próximos años todavía serán mayoría los varones con estudios universitarios quienes accedan a estudios superiores para mayores, a medio plazo la situación entre varones y mujeres tenderá a nivelarse. En los estudios de este tipo vinculados a las universidades, a los que por lo general acude una población con exigencias culturales notables,

esta mayor cualificación será patente mucho antes que en otras redes educativas, como la EPA, las aulas para la Tercera Edad u otras.

Otro de los elementos a destacar son las imágenes que tenemos de las personas mayores. Uno de los estereotipos más comunes sobre la vejez se pone de manifiesto en que alrededor de un 70% de una muestra representativa de la población española consideraba que las personas mayores “no son capaces de aprender” (Fernández-Ballesteros y cols., 1992). Además de que ésta es una imagen errónea sobre la vejez, es extraordinariamente importante por dos razones: a) repercute negativamente en el comportamiento de las propias personas mayores; y b) es una fuente de discriminación y “edaísmo”.

En esta línea, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1990, 2002), y las Naciones Unidas (UN, 1992, 2002) han puesto de relieve los efectos perversos que los estereotipos negativos tienen sobre las propias personas mayores. En realidad, pueden convertirse en profecías que se autocumplen.

Es más, las imágenes positivas sobre la propia vejez influyen, y parecen determinar no sólo un mayor bienestar, sino una salud mejor y, más aún, inciden en la longevidad de las personas que las ostentan (Levy y otros, 2001). Esta es la razón por la que en el I y II Plan Internacional de Acción sobre el Envejecimiento (UN, 1992, 2002) se establecen como objetivos esenciales la erradicación de imágenes negativas sobre la vejez y el envejecimiento.

Los estereotipos negativos o la auto-percepción que las personas mayores tienen sobre la vejez se han mostrado predictores de peor rendimiento en tareas de memoria, peor escritura y peor salud; pero cuando las personas tienen conceptos positivos sobre la vejez viven 7 años y medio más que las que tienen conceptos negativos. El hecho de que las personas mayores sean aceptadas en contextos universitarios tiene dos importantes repercusiones: a) que se producen aprendizajes propios y vicarios, y b) que estos aprendizajes sirven de prueba de la falsedad del estereotipo.

En recientes investigaciones sobre estereotipos (Fernández-Ballesteros, 2006) se pone de manifiesto un cambio significativo en las imágenes negativas sobre la vejez y, concretamente, que el porcentaje de personas que consideran que las personas mayores son incapaces de aprender ha descendido del 70% en 1991, a alrededor del 30% en 2005. Desde luego, no puede imputarse a los Programas Universitarios para Mayores ese relevante cambio, pero no cabe duda de que han contribuido a ese cambio.

Una imagen negativa sobre un determinado grupo provoca prejuicio y discriminación. La importancia de los estereotipos relativos a grupos sociales minoritarios o segregados estriba en que ellos son la base del perjuicio sobre estos grupos sociales cuando esto conlleva una actitud hostil.

Así mismo, se ha puesto de relieve que los cuidadores y los profesiones de atención a las personas mayores tienen también más estereotipos negativos que las personas no profesionales del exogrupo, y que ello influye en determinados comportamientos, bien sean prejuiciosos o paternalistas, ante los mayores. En parte, las actitudes hostiles de este colectivo y los comportamientos de maltrato parecen estar asociados, si no causados, por esos estereotipos negativos a los que nos referíamos.

En resumen, a pesar de que las personas mayores tienen amplios recursos de aprendizaje existen imágenes negativas sobre esta capacidad tanto en las personas mayores como en la población general. Los Programas Universitarios para Mayores son una demostración palmaria de que las personas mayores pueden aprender y, además, constituyen una forma de modificar los estereotipos negativos, tanto en las personas mayores, como en sus allegados y en la población general.

## 1.1. LA FORMACIÓN PERMANENTE

En 1970 se presentó ante la conferencia de la UNESCO un informe titulado *Una introducción al aprendizaje permanente*, en el cual se exponía el aprendizaje permanente como la educación a lo largo de la vida, y se instaba a que se convirtiera en el concepto rector de las políticas educativas. El informe fue bien acogido, pero los sucesos acontecidos en los años siguientes hicieron que no fructificara.

A principios de los años 90 la idea comenzó a resurgir y se vio impulsada por la aparición de las nuevas tecnologías que no sólo van a incorporarse a la formación como contenidos a aprender o como destrezas a adquirir, sino que serán utilizadas de modo creciente como medio de comunicación al servicio de la formación, es decir, como entornos a través de los cuales tendrán lugar procesos de enseñanza-aprendizaje (Adell, 1997).

En el Libro Blanco sobre la educación y la formación se afirma taxativamente que la sociedad del futuro será una sociedad del conocimiento y que, en dicha sociedad, la educación y la formación serán los principales vectores de identificación, pertenencia y promoción social. A través de la educación y la formación, adquiridas en el sistema educativo institucional, en la empresa, o de una manera informal, los individuos serán dueños de su destino y garantizarán su desarrollo (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995).

El aprendizaje permanente se ha convertido así en un paradigma de acción educativa en la sociedad del conocimiento, puesto que implica un sistema de principios fundamentales que sirven de base para plantear y tratar de resolver problemas. Y esto supone, en la línea del planteamiento de García (2002), lo siguiente:

- Una forma de enfocar el aprendizaje en cuanto a racionalización de un número de tendencias existentes en la teoría y en la práctica educativas contemporáneas: expansión de los servicios educativos



a niños y adultos; interés en la educación como instrumento para mejorar la calidad de vida; relacionar las formas de educación con la vida diaria y sus necesidades; identificación de las capacidades básicas; participación en la toma de decisiones sobre educación de padres, trabajadores y otros miembros de la sociedad; cooperación entre escuelas y empresas; cambios en los métodos de enseñanza; influencia de las nuevas tecnologías en el aprendizaje; aumentar la democratización de la educación; eliminar las desigualdades; lograr mayores niveles de actualización, etc.

- Una reacción en contra de determinados rasgos de la práctica educativa existente o como una alternativa del sistema educativo tradicional, planteando desde esta perspectiva el rechazo del autoritarismo, el cuestionamiento de la escuela como la institución dominante, el aprendizaje y la insatisfacción con la idea de que todas las cualificaciones deban alcanzarse antes del comienzo de la vida profesional.

Esto no significa que sea necesario crear un sistema especial destinado a reemplazar estructuras existentes. Lo que sí debe ser un objetivo central es la creación de una red diversificada y flexible de oportunidades educativas (formal, no formal e informal) que sirva para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos los colectivos.

Cabe señalar que cuando se habla de Formación Permanente se hace alusión, tanto al proceso educativo mediante el cual las personas adultas (entre los 18 y los 64 años) que han abandonado el sistema educativo sin una titulación básica desean adquirirla, como aquellas que participan en acciones formativas que tratan de enriquecer sus conocimientos, aumentar su formación, adquirir ciertas habilidades y aptitudes, con el fin de mejorar sus competencias laborales y profesionales. Aunque en ciertos enfoques de la Formación Permanente subyace una visión utilitarista y mercantilista del conocimiento, dado que consideran útil aquel conocimiento

que otorga valor añadido en el mercado laboral, también existen otros beneficios sociales, culturales y personales.

#### 1.1.1. LA FORMACIÓN PERMANENTE EN ESPAÑA: TIPOLOGÍA Y ORGANIZACIÓN

Los cambios experimentados por la sociedad española, muchos de ellos rápidos e inesperados, están transformando nuestra manera de vivir, de relacionarnos con los demás, de organizarnos y de trabajar, afectando al conjunto de la sociedad y, por tanto, también al ámbito educativo. Un aspecto educativo importante es el de la adquisición y desarrollo de destrezas y habilidades para acceder a mayores niveles de información y formación. El nivel de formación, la actualización e innovación del conocimiento se está convirtiendo en un aspecto fundamental de cualquier proceso educativo.

La exigencia de una actualización permanente del conocimiento viene motivada, en primer lugar, por las transformaciones en los sectores económicos y productivos que demandan nuevas habilidades y, por tanto, una actualización e innovación en la formación inicial que se posee. Debido a ello, el tipo de educación y formación, los modelos y medios educativos que se exigen para que aprendan las personas están cambiando de manera significativa.

Es en este contexto de cambios socioeconómicos donde nace el concepto de Formación Permanente. En 1979 la UNESCO lo define como un concepto que implica que la educación no es una experiencia que se da una vez en la vida, ni que está confinada a un ciclo inicial de educación continuada comenzando con la infancia, sino que constituye todo un proceso que debiera proseguir a través de la vida.

En España el antiguo Ministerio de Educación y Ciencia, hoy Ministerio de Educación, entiende este tipo de educación como, toda actividad de

aprendizaje realizada a lo largo de toda la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo.

Podemos decir que la Formación Permanente ha sido, desde siempre, la “gran olvidada” de nuestro sistema educativo. Es en los años 90 cuando se empieza a tomar conciencia de su importancia en el desarrollo cultural, social y económico de nuestro país. En esa década se empiezan a proponer medidas para atender un campo hasta entonces abandonado y surgen una serie de proyectos, actividades y ofertas educativas de diverso tipo, propuestas por organizaciones e instituciones, tanto de carácter público como privado, que intentan poner en marcha acciones tendentes a incrementar, innovar y actualizar la formación que posee la población laboral española.

En este sentido, se empieza a considerar la importancia que para el desarrollo económico y productivo, pero también educativo y cultural, tiene la Formación Permanente, a partir de lo cual se entiende como un principio que pueda orientar al propio sistema educativo. A partir de ahí se considera necesario llevar a cabo reformas e innovaciones educativas que permitan su adaptación a las demandas de la sociedad del conocimiento y la información.

Para que esto sea posible es necesario que desde los primeros años de escolarización se fomente en el alumnado el interés por aprender y que dicho interés se pueda extender durante toda la vida. Se podría decir que el concepto de Aprendizaje Permanente es el paso previo de la Formación Permanente, y condición necesaria para que las personas comiencen por descubrir el “placer” de aprender. Solamente así es posible que luego opten por actualizar e innovar la formación que poseen, adquirir nuevos conocimientos para satisfacer las ansias de saber y conocer y sean más competentes para acceder al mercado laboral.

La reforma educativa recogida en la LOGSE y en la LOE han introducido otra visión sobre el papel del aprendizaje, centradas principalmente en

facilitar el acceso y la escolarización desde una edad temprana, con lo que a partir de ahí, las medidas educativas propuestas en las diversas reformas han tratado de adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades educativas del alumnado, personalizando y responsabilizando al alumnado de su formación y de su futuro laboral. Es decir, se considera que la adaptación del currículo y los medios de aprendizaje a cada estudiante es una forma de elevar la autoestima y el interés por el aprendizaje, tratando de evitar cualquier dificultad que pueda surgir en dicho proceso.

Es en la Educación Secundaria Obligatoria donde se enfatiza la atención a las necesidades e intereses del alumnado, contribuyendo a evitar el abandono y fracaso escolar de los más jóvenes. En esta etapa es muy importante tener la capacidad de poder elegir aquellas asignaturas que más interesan y motivan para una futura formación. En este sentido, la tutorización y orientación académica y profesional son elementos claves en la educación del alumnado y en la transición hacia el mundo laboral. En esta línea, la Formación Profesional trata de fomentar el logro de una identidad y madurez profesional, así como la motivación hacia la búsqueda de otros tipos de aprendizajes que se adapten a las nuevas necesidades formativas y a las demandas del mercado laboral.

Pero no sólo dentro del ámbito educativo formal se está promoviendo la Formación Permanente. Probablemente en el terreno de la educación no formal es donde se ha alcanzado un mayor impulso. En tal sentido, la educación no formal incluye los procesos de aprendizaje a lo largo de toda la vida en busca de la adquisición básica y avanzada de contenidos no institucionalizados que conducen a la adaptación e integración social y ocupacional, debiendo incluirse la preparación profesional necesaria, el desarrollo personal, y el cultivo de inquietudes culturales definidas.

La educación no formal contempla, al menos, tres tipos de formación: la Formación Ocupacional, la Educación de Adultos y la Formación Continua.

En general este tipo de educación posee una estructura sistematizada, puesto que responde a un proyecto formativo que tiene una intencionalidad, objetivos, recursos, metodología y fines preestablecidos de antemano, siendo un tipo de formación que sale fuera del marco de la educación reglada. Se suele impartir en espacios específicos, usando los recursos humanos y materiales necesarios y básicos para llevar a cabo cualquier tipo de proceso de enseñanza y aprendizaje. A pesar de no formar parte de la educación reglada, entendida como tal, este tipo de educación posee una serie de ventajas: la flexibilidad, la formación especializada y la formación e integración laboral.

En la Comunidad Autónoma Canaria son numerosas y variadas las propuestas educativas que, en los últimos años, se llevan a cabo para atender la Formación Permanente y de adultos. Actualmente está en vigor la Ley 13/2003, de 4 de abril, de Educación y Formación Permanente de Personas Adultas que regula y organiza la Formación Permanente y de adultos en el archipiélago canario, tanto en el ámbito formal como en el no formal.

Dicha Ley afirma que es indispensable realizar una oferta educativa de formación profesional que mejore la estabilidad de las personas adultas, facilite la incorporación al mercado laboral de aquellos grupos o sectores de la población con dificultades para su inserción y permita la actualización o adquisición de capacidades, competencias y aptitudes que conduzcan a un óptimo desarrollo profesional. La ley pone de manifiesto que, aunque son muchas las mejoras que en los últimos años se han llevado a cabo en nuestro Sistema Educativo, aún queda mucho por hacer.

Asimismo, en esta Comunidad Autónoma se ha aprobado por el Consejo Canario de la Formación profesional, el Plan Canario de Formación Profesional 2009-2012 en el que se sientan las bases de la transformación de la formación profesional en Canarias. Además, está pendiente de aprobación el Mapa Canario de la Formación Profesional que permitirá adecuar la oferta formativa a las directrices de los sistemas de cualificaciones pro-

fesionales de la UE y del Estado y a la orientación tanto a las demandas del mercado laboral como a la formación a lo largo de la vida.

## 1.2. EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

Desde hace algunos años el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida se viene propiciando desde las instituciones de la UE. La educación y la formación a lo largo de la vida parecen ser un objetivo socioeconómico clave para Europa, por lo que en 2002 la Comisión Europea formuló el tipo de actuaciones y estrategias necesarias para lograr que el proceso educativo se desarrolle a lo largo de toda la vida, pidiendo a los diferentes países miembros de la UE que emitieran un informe relativo a la puesta en marcha de estas estrategias en cada uno de ellos.

En el informe realizado por el Gobierno Español, denominado “Informe sobre el seguimiento de la resolución adoptada por el Consejo en 2002”, se formulan las respuestas a una serie de cuestiones planteadas por la Comisión. En la primera parte, el informe describe la estructura general de nuestro sistema educativo, dónde y de qué forma se atiende el “Aprendizaje a lo largo de la vida”. Se exponen las diferentes Leyes Orgánicas y otros textos legislativos que establecen las líneas generales por las que se rigen la Educación y la Formación Permanente y Profesional en nuestro país. Se detallan los órganos de gobierno que velan por la buena marcha de la educación en nuestro país y el cumplimiento de las leyes destacando el papel del “Consejo Escolar del Estado” y el “Consejo General de Formación Profesional”.

En la segunda parte, se describen las medidas y acciones adoptadas para fomentar y promocionar el “aprendizaje a lo largo de la vida” desde las asociaciones, empresas, centros e instituciones y las características de las mismas. Posteriormente, se expone un listado sobre las ofertas formativas

que desde las corporaciones locales se están desarrollando a favor de este tipo de aprendizaje y los lugares e instituciones que las llevan a cabo.

La tercera parte, está dedicada al acceso a la formación y a los recursos de los que dispone el gobierno para llevar a cabo el fomento del aprendizaje a lo largo de la vida. Finaliza el documento hablando de la “cultura del aprendizaje” y de cómo instaurar en el alumnado una actitud positiva hacia el aprendizaje. También habla de los esfuerzos realizados para conseguir la excelencia del sistema educativo español en todos sus niveles.

En resumen, el documento hace hincapié en cómo garantiza el Gobierno Español que se cumpla con lo establecido por la UE para el impulso de las políticas educativas en nuestro país y, más concretamente, en las medidas que se están adoptando y los recursos utilizados para lograr este objetivo.

El informe final de la Asociación Española de Programas Universitarios para Mayores (Análisis y evaluación de programas Universitarios para mayores, de enero 2007) considera que se tiende demasiado a la generalización y se cometen lagunas importantes en la información que se ofrece. Y, a pesar de que se pretende describir la situación actual de la educación y la formación a lo largo de la vida en nuestro país, consideramos que sólo constituye un inventario circunstancial e incompleto, y que la información aportada es muy general y poco precisa.

Sin embargo, dicho informe considera que en un documento anterior de la Comisión Europea, denominado “Memorandum sobre el aprendizaje a lo largo de la vida”, de octubre de 2000, se explicaba con detalle las medidas que se deben poner en marcha para lograr que sea una realidad este tipo de aprendizaje en Europa y se define el aprendizaje a lo largo de la vida como toda actividad de aprendizaje útil, con carácter permanente, encaminada a mejorar los conocimientos, las aptitudes y la competencia. Además, se da una visión global del aprendizaje –que puede y debe llevarse a cabo en cualquier momento del ciclo vital– señalando que este

tipo de aprendizaje hace necesario el incremento sustancial de las ofertas educativas, tanto formales como no formales e informales.

Uno de los objetivos expuestos debía ser mantener las posibilidades de empleo de los trabajadores y adaptar su formación a las necesidades del mercado laboral y, por otro lado, favorecer la participación activa de los europeos y reforzar la cohesión social en todo el territorio.

Si queremos que el nivel formativo de los europeos se encuentre entre los más altos del mundo es fundamental adaptar nuestros sistemas educativos a las demandas de la sociedad del conocimiento y de la economía. En el Memorandum se detallan seis medidas o mensajes claves de actuación que pretendían lograr un espacio europeo de aprendizaje a lo largo de la vida, y que son las siguientes:

**a) Nuevas competencias básicas para todos.** Entre las iniciativas llevadas a cabo en España para el cumplimiento de esta medida, podemos mencionar las modificaciones del Currículum de Educación Secundaria. El contenido ahora pasa de ser meramente instructivo y conceptual a la enseñanza de procedimientos, competencias y actitudes (normas y valores).

También cabe mencionar la especial atención a las enseñanzas de idiomas, con la creación de las “Escuelas de Idiomas” y el programa “That’s English”; las “Aulas Mentor”, un Proyecto de educación a distancia usando las nuevas tecnologías, o el “Programa Alba”, cuyo objetivo es mejorar las posibilidades de empleo de las mujeres que no poseen titulación básica.

**b) Aumento de la inversión en recursos humanos.** Se fundamenta esta medida en la necesidad de invertir más en educación y, además, como expone la OCDE, desde hace diez años no se ha producido ningún incremento, al contrario, en algunos casos la inversión ha disminuido. Se está invirtiendo especialmente en la Educación Infantil, tratando de facilitar el acceso a la escolarización. Por lo tanto,



es necesario realizar un esfuerzo mayor para hacer extensible dicha inversión a otros niveles educativos.

Actualmente se realiza un esfuerzo para que todos los ciudadanos y ciudadanas posean una “cultura informática” acorde con la sociedad del conocimiento mediante la creación de infraestructuras que permitan obtener las competencias necesarias para vivir en la sociedad de la información, las TIC e Internet. Para conseguir este objetivo es necesario una fuerte inversión económica en equipamientos y formación, servicios multimedia, etc.

- c) **Las innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje.** Es otra iniciativa propuesta por el Memorandum. Los métodos educativos y de formación deberán fomentar el aprendizaje en todos los contextos y etapas de la vida, adaptándose a las necesidades y exigencias de los destinatarios de dicha formación.
- d) **Valorar el aprendizaje.** Se pretende mejorar la comprensión y la validación de la experiencia y de los conocimientos adquiridos con anterioridad por los ciudadanos, en especial cuando se trata de una formación no formal e informal. Esta valoración está relacionada con la mejora de las perspectivas de empleo y de la carrera profesional, la mejora en el reconocimiento de la capacitación y la competencia de las personas.
- e) **Una nueva concepción de la orientación.** Se pretende garantizar que todos puedan acceder fácilmente a una información y orientación de calidad sobre la oferta de formación a lo largo de la vida en toda Europa. Los profesionales tendrán la misión de motivar, asesorar y ofrecer toda la información de la que disponen para facilitar la toma de decisiones de los europeos. Un ejemplo de esta iniciativa en nuestro país es la creación del “Portal de Información y Orientación Profesional”.

**f) Acercar el aprendizaje al ámbito local.** Cierra la lista de iniciativas propuestas en el “Memorándum del Aprendizaje a lo largo de toda la vida”, para favorecer este tipo de aprendizaje en Europa.

La gestión de la educación por las autoridades más cercanas a los individuos es importante, ya que éstas tienen un conocimiento de primera mano de las necesidades de la ciudadanía, permitiendo un mayor éxito de aquellas iniciativas educativas y formativas que se lleven a cabo.

Citamos a continuación algunas de las medidas más recientes que se están llevando en España para favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida, sin olvidarnos de las acciones de educación permanente anteriormente mencionadas y que también favorecen este tipo de aprendizaje:

- Favorecer que los ocupados puedan acceder a actividades de formación con mayor facilidad.
- En el reparto de la inversión en formación se tiende a favorecer aquellas destinadas a mujeres, trabajadores que superan los 45 años, trabajadores no cualificados y cualquier actividad que enseñe el manejo de las nuevas tecnologías.
- Establecer bonificaciones en las cuotas de la Seguridad Social a aquellas empresas que realicen acciones de formación entre sus empleados.
- “Programa de Formación en Telecomunicaciones” (FORINTEL) pretende mejorar las competencias y cualificaciones de los trabajadores adaptándolas a los cambios industriales que producen las tecnologías de la información y se pretende además formar tanto a usuarios como a profesionales.
- Para mejorar la cualificación y la Formación Profesional se ofertan tanto cursos de lengua castellana para inmigrantes como las “Aulas Mentor”.

- Programas especiales para grupos desfavorecidos como “el Convenio Ceuta-Melilla” y la “Prueba de Acceso a la Universidad para Mayores de 25, 40 y 45 años”.
- “Ventanilla Única Empresarial” cuyo objetivo es apoyar a los emprendedores en la creación de nuevas empresas mediante la prestación de servicios integrados en la tramitación y asesoramiento empresarial.
- “Sistema Red de la Seguridad Social”, oficina virtual que facilita las relaciones entre las empresas y la Seguridad Social.
- Apoyo financiero a las pequeñas y medianas empresas (PYMES) mediante “La línea de crédito del Instituto de Crédito Oficial”.
- “Préstamos Participativos”.
- “Líneas de Microcréditos para mujeres emprendedoras y empresarias”; y “ARTEPYME II”.
- Puesta en marcha de la Ley de Cualificaciones y de la Formación Profesional incorporando, entre otras medidas, la oferta de acciones encaminadas a capacitar para el desempeño de actividades empresariales y del espíritu empresarial.
- Apoyo al autoempleo.
- Programas de Iniciación Profesional.
- Programas de Atención a Necesidades Educativas Especiales.
- Programas de Formación de los estudiantes extranjeros.
- Programas de formación a lo largo de toda la vida.
- Programas de integración social y laboral.
- Plan Global en materia de juventud 2000-2003.
- Plan Estatal de Acción para las Personas Mayores 2003-2007.
- Creación del “Portal de Información y Orientación Profesional”.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos que se están haciendo, España suspende en formación y educación permanente y a lo largo de la vida.

Como hemos visto, en algunos documentos europeos se plantean grandes y buenas intenciones para que Europa tenga un nivel formativo elevado, motivado por la necesidad de que los ciudadanos/as participen en las actividades productivas.

España, al igual que el resto de Europa, ha llevado a cabo iniciativas para fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida. Sin embargo, según datos del 2005 publicados por EUROSTAT<sup>45</sup>, España suspende en formación y aprendizaje a lo largo de la vida. Un 9,4 % de la población europea con edades comprendidas entre las 25 y los 64 años de edad participó en algún tipo de formación en el año 2004. Países como Suecia (35,8%), Finlandia (24,6%), Dinamarca (27,6%) o Reino Unido (21,3%) son los cuatro que obtienen un porcentaje más alto en cuanto a la población adulta que recibe algún tipo de formación y aprendizaje a lo largo de la vida.

El caso de España es muy diferente al de los países anteriormente mencionados, puesto que junto a Grecia (3,7%) en España sólo el 5,2% de la población entre los 25 y los 64 años participa en alguna iniciativa formativa. Queda aún mucho por hacer y, a pesar de las buenas intenciones, hacen falta acciones y compromisos reales por parte de las administraciones públicas y privadas, empresas, asociaciones, etc., para lograr que este porcentaje sea cada vez más alto.

### 1.3. EL APRENDIZAJE PERMANENTE EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL Y EUROPEO

#### 1.3.1. CONTEXTO EUROPEO

Aunque la educación permanente ha sido un tema de debate en lo que respecta al diseño de políticas, es básicamente a finales de los años no-

venta del siglo pasado cuando recibe una prioridad creciente al ser reconocida su relevancia, tanto para el desarrollo económico y social, como para la cohesión social y la ciudadanía activa en la economía del conocimiento. En junio de 2000 el Consejo Europeo de Feira invitó *a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión, dentro de sus ámbitos respectivos de competencia, a definir estrategias coherentes y medidas prácticas para fomentar la educación permanente para todos*. Este mandato, que fue asumido y posteriormente desarrollado, confirma que el aprendizaje permanente es un componente básico del modelo social europeo y una prioridad fundamental de la Estrategia Europea definida en Lisboa, y ratificada en el Consejo Europeo de Estocolmo de marzo de 2001.

El concepto de aprendizaje permanente en la UE es sometido desde entonces a una amplia consulta que se genera en torno al Memorándum sobre el aprendizaje permanente de la Comisión (octubre 2002), en la que se llegó a un consenso acerca de un nuevo paradigma de aprendizaje. Sitúa a la persona que aprende en el centro del proceso de aprendizaje, poniendo el acento en la importancia de la igualdad de oportunidades de aprendizaje, y en que éstas sean a la medida de cada uno de los ciudadanos en todas las etapas de su vida. Pero además, hace hincapié en la calidad y la pertinencia de los medios de aprendizaje disponibles.

La definición de aprendizaje permanente abarca desde la etapa preescolar a la etapa que sigue a la jubilación, e incluye todo el espectro de aprendizaje formal, no formal e informal, ya que todo el mundo posee competencias “ocultas”, no formales, que no se reconocen mediante títulos u otro tipo de validaciones. El aprendizaje permanente pretende dar el valor que corresponde a esta fuente de conocimiento. Pero no se limita a la formación continua de los adultos o a un enfoque puramente economicista y profesionalizador. La ciudadanía activa, la realización personal y la integración social mediante la inversión en el conocimiento y las aptitudes de los ciudadanos, junto con aspectos laborales como la empleabi-

lidad y la adaptabilidad, constituyen objetivos que se apoyan mutuamente y que persiguen crear una sociedad de la información y del conocimiento para todos, tendente a favorecer la movilidad.

La sociedad actual se caracteriza por un acelerado desarrollo del conocimiento, por una evolución creciente de las tecnologías de la información y de la comunicación, por el intento de garantizar los derechos individuales y sociales de las personas en el seno de sociedades democráticas, en las que el derecho a la educación es uno de los fundamentales. Estas y otras características de la sociedad actual ponen de relieve la necesidad de las personas, no ya de tener una formación cada vez mayor sino, lo que es más importante, la de seguir formándose a lo largo de toda la vida. La educación permanente, como principio inspirador de los sistemas educativos, requiere contemplar la posibilidad de que las personas, independientemente de la formación inicial recibida, tengan posibilidades reales de formarse a lo largo de su ciclo vital, con objeto de evitar exclusiones sociales derivadas de la carencia de conocimientos o del uso de herramientas tecnológicas imprescindibles para poder desenvolverse normalmente en la sociedad actual.

Según datos de la oficina estadística de la Unión Europea en el informe sobre el desarrollo humano PNUD 2004, las tendencias demográficas nos muestran que en los países de la UE los adultos mayores de 65 años serán en el 2015 un 20% del total de la población. Este hecho biológico, demográfico y estructural, tendrá enormes repercusiones en el ámbito socioeconómico, lo que conlleva la adaptación necesaria y acelerada de la sociedad para dar respuesta a las demandas que esta población mayor requiere para mantenerse, social y culturalmente, integrada.

Por tanto, se trata de reconocer que las funciones de la universidad de creación, desarrollo y transmisión crítica de la ciencia, la técnica y la cultura, su extensión en todas sus dimensiones y para personas de todas las edades, pueda incorporar ofertas formativas para personas adultas y ma-

yores. Sin pretender, en algunos casos, obtener titulaciones de carácter oficial o desarrollar estudios conducentes a un título profesional, que sí puedan acudir a ella para seguir formándose o que se les pueda facilitar la formación necesaria para acceder a otros estudios universitarios. Con ello se trata de cumplir una función social de especial relieve, como es la del aprendizaje permanente.

El aprendizaje permanente es un concepto que rebasa lo puramente económico. También promueve las metas y ambiciones de los países europeos de ser más abiertos, tolerantes y democráticos. Y es la promesa de una Europa en la que los ciudadanos tengan la oportunidad y la posibilidad de cumplir sus aspiraciones y de participar en la construcción de una sociedad mejor. De hecho, cada vez hay más indicios de que el aprendizaje y la inversión en la formación de capital humano no sólo se asocian con un mayor crecimiento del PIB, sino también con una mayor participación cívica, un mayor bienestar y un descenso de los conflictos sociales y de la criminalidad.

Un nivel más elevado de educación y aprendizaje continuo, cuando es accesible para todos, contribuye considerablemente a reducir las desigualdades y prevenir la marginalización. A este respecto, surgen preguntas fundamentales sobre la capacidad de los sistemas tradicionales de educación y formación para adaptarse a las evoluciones a las que antes nos referimos. La magnitud del reto se pone de relieve en los datos sobre participación: aunque la Encuesta de Población Activa (EPA 2000) sea limitada por las edades y los tipos de enseñanza cubiertos, es significativo que en 2000 sólo un 8% de los europeos de entre 25 y 64 años participaran en la educación y formación, cifra que queda bastante lejos de la perspectiva de un aprendizaje permanente para todos. En este contexto, hay un reconocimiento cada vez mayor en toda Europa de que es necesario desarrollar y aplicar en el marco del aprendizaje permanente un enfoque nuevo para las políticas de educación y formación.

La realización del aprendizaje permanente en la UE requiere inversiones cuantiosas, distribuidas con más justicia y equidad, especialmente teniendo en cuenta que las diferencias entre los países miembros son notorias y son pocos los que alcanzan los índices generales de inversión de Canadá, Corea del Sur, Noruega o los Estados Unidos. Se entiende que una de las preocupaciones de la UE se haya centrado en superar este déficit, reiterando la invitación a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión, dentro de sus ámbitos respectivos de competencia, a definir estrategias coherentes y medidas prácticas para fomentar la educación permanente para todos.

Esta cuestión que se reiterará en el Consejo Europeo celebrado en Lisboa en marzo de 2000, donde se marcan las líneas de la Estrategia Europea, y de nuevo en el Consejo Europeo de Feira (junio de 2000); en el Consejo Europeo de Estocolmo (marzo de 2001), en el que además se subrayó la importancia de mejorar las competencias básicas a través de políticas adecuadas de educación y aprendizaje permanentes, para por fin adoptar una Resolución sobre la educación permanente en marzo de 2002, en el Consejo Europeo de Barcelona, rescatando el aprendizaje permanente como una de las líneas prioritarias de la estrategia de Lisboa.

Hay que esperar hasta el Consejo de Educación el 26 de febrero de 2004, donde se elabora un Informe conjunto de los estados miembros, con carácter provisional y dirigido al Consejo Europeo de primavera de 2004, para comprobar que se invita de nuevo a todos los Estados miembros a que pongan en práctica, antes de finalizar 2006, estrategias nacionales de aprendizaje permanente, coherentes y exhaustivas.

Las estrategias quedan definidas y deberían promover asociaciones más eficaces entre los principales actores, como son las empresas, los interlocutores sociales y las instituciones educativas a todos los niveles. La validación de lo aprendido previamente, a fin de que la gente tenga una motivación para aprender y la creación de entornos de aprendizaje abier-



tos, atractivos y accesibles para todos, especialmente para los grupos desfavorecidos. El análisis de las estrategias definidas y las medidas recomendadas por el Consejo permite comprobar que varían mucho de unos estados a otros en su desarrollo y aplicación, y que en muchos tienden a ser actualmente fragmentarias.

Los componentes básicos para el desarrollo y realización de dichas estrategias se formulan de acuerdo a cuatro objetivos: ciudadanía activa, realización personal, integración social y empleabilidad. Los componentes “trabajar en cooperación”, “creación de una cultura del aprendizaje” y “búsqueda de la excelencia” persiguen la coherencia, mientras que “percepción de la demanda de aprendizaje”, “facilitar el acceso” y “asignación adecuada de recursos” garantizan que el enfoque sea global.

Situar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y de las estrategias de aprendizaje supone un cambio de enfoque en el desarrollo de aptitudes para “aprender a aprender”, como paso previo en el proceso de construcción del conocimiento. Para ello se viene impulsando una pedagogía innovadora en la que los estudiantes deben trabajar activamente para adquirir y desarrollar conocimientos y aptitudes y donde los nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje reclaman un nuevo papel de los profesores y formadores.

En este proceso innovador, el papel de las TIC ofrece un gran potencial y la Comisión Europea ha apoyado la investigación y experimentación sobre los procesos de aprendizaje, tanto en los contextos formales, como no formales e informales, mediante la integración de las TIC. Esto se ha evidenciado en el V y VI Programa Marco de investigación, en los programas Leonardo da Vinci, Sócrates y Juventud, en las acciones piloto e-Learning, y en el programa sobre Tecnologías para la sociedad de la información y de la iniciativa comunitaria EQUAL. Todas estas líneas de acción y programas han favorecido el desarrollo de enfoques pedagógicos eficaces para varios grupos de estudiantes, incluidos los grupos infra representa-

dos o los estudiantes no tradicionales, entre los que se sitúan los estudiantes mayores.

Finalmente, entre las prioridades de actuación para llevar a cabo el aprendizaje permanente por parte de la UE, podríamos destacar:

- Un nuevo enfoque europeo global dirigido a valorar el aprendizaje como requisito previo para el espacio del aprendizaje permanente basado en la libertad de circulación dentro de la UE.
- Inversión de tiempo y dinero en el aprendizaje con el fin de aumentar las inversiones en educación y formación.
- La elaboración de propuestas en relación con una pedagogía innovadora que conceda mayor importancia al desarrollo de aptitudes que de conocimientos, así como los nuevos papeles que esto implica para profesores y estudiantes.

### 1.3.2. | CONTEXTO INTERNACIONAL

El 23 de febrero de 1973 el profesor Pierre Vellas creaba en la Universidad de Toulouse la primera “Universidad de la Tercera Edad”. En el marco internacional, ha existido una tradición de las Universidades de la Tercera Edad, sobre todo vinculadas a universidades, que han tenido un amplio desarrollo en los últimos años. Así lo demuestra la Asociación Internacional de Aulas de la Tercera Edad (AIUTA) con sede en París, que cuenta con 1800 universidades asociadas.

En cuanto a las universidades, la importancia prestada al grupo de la “Tercera Edad” es principalmente una decisión política de cada una de ellas. Como recoge Stadelhofer (2002), en algunos países los estudios universitarios para la tercera edad están integrados en los estudios establecidos dentro de cada universidad, como en Austria, Alemania, Polonia, España, Eslovaquia, República Checa, Reino Unido y Francia.

En cambio, en otros países son autónomos (Italia) o pertenecen sólo de forma cooperativa a las universidades (Eslovenia). Existen, en algunos casos, varios programas ofrecidos al mismo tiempo y relacionados con diferentes estructuras y objetivos institucionales. Además, existen modelos de cooperación entre las universidades y los establecimientos no universitarios de formación continua, que reciben en general denominaciones muy diversas.

Según Manheimer (2002), en Estados Unidos en los últimos diez años se ha duplicado la participación de los ciudadanos norteamericanos mayores de 65 años en programas de educación para adultos, debido en gran parte a la amplia oferta de oportunidades educativas, especialmente los de carácter no formal y sin créditos. Sus características son su innovación generalizada y, en algunos casos, son los adultos mayores quienes dirigen sus propios programas de educación.

Tanto a nivel nacional como estatal, el gobierno de Estados Unidos desempeña un papel limitado en los programas de desarrollo, ya que el movimiento no está coordinado y se lleva a cabo por la iniciativa de organizaciones e instituciones locales, tanto de carácter lucrativo como sin ánimo de lucro. Esto permite que aquellos ciudadanos más acomodados y con mejor nivel cultural puedan disfrutar de una experiencia educativa sin precedentes, aunque deja de lado a la población más necesitada, que únicamente disfruta de ella si pertenece al grupo de población mayor en activo y participa en la formación continua exigida por las empresas, que es la más representativa dentro del concepto del aprendizaje permanente en EE.UU.

Entre las organizaciones que ofrecen asignaturas y programas de carácter no formal y sin créditos, además de seminarios, talleres y viajes educativos, y cuyo funcionamiento depende de las matrículas de los usuarios, cabe mencionar el Elderhoste, los Institutes for Learning in Retirement (ILR), el Older Adult Service and Information Systems, la Seniornet, etc. Otros, como los institutos o universidades, ofrecen además cursos de cré-

ditos y con titulación, aunque el porcentaje de participación sigue siendo relativamente bajo para adultos mayores de 55 años.

A pesar de ello, existe un número importante de asociaciones nacionales, que cuentan con subcomités o grupos afines enfocados a programas educativos para mayores, que tratan de reforzar el apoyo a la formación permanente y de adultos mayores con carácter más abierto y participativo, a pesar de no recibir apoyos estatales. En este caso estarían la American Society on Aging que posee una red educación permanente (Lifetime Education and Renewal Network-LEARN), la American Association of Higher Education que cuenta con su propia rama de formación para mayores. La American Association of Gerontology in Higher Education (AGHE), el consorcio Elderhostel Institute Network-EIN.

Podemos concluir que existe una evolución en la formación de mayores en el contexto internacional que se ha acelerado en la última década del siglo pasado, lo que permite hablar de diversas “generaciones”: existe una primera generación de “Universidades de la Tercera Edad” (UTE), anteriores a las fundadas por Vellas, que aparecen en Norteamérica con la denominación “Elders Hostel”. Este modelo de servicio educativo está pensado en la perspectiva del “ocio cultural” que trata de ocupar a los mayores y favorecer su integración social.

A grandes rasgos, en los años 70, esta formación centra su actividad educativa en el concepto de participación, y trata de preparar a las personas mayores para intervenir en los problemas de la sociedad. Posteriormente, en los años 80 y 90, el interés formativo aumenta y muchas de ellas proponen asignaturas y formación universitaria, lo que supone crear programas específicos en algunos países.

En este nuevo contexto se instalan cada vez más centros que pretenden ser verdaderas Universidades para Mayores, rompiendo con dos de los rasgos generales que determinaban a este tipo de formación hasta mediados de los noventa del siglo pasado:

- a) La ausencia de un modelo oficial claramente definido.
- b) El pleno carácter de estudios universitarios para mayores, versus la estricta actividad cultural que desempeñaban hasta esos momentos.

La mayoría de las denominadas “Universidades de la Tercera Edad”, situadas en el contexto internacional, han pretendido mantener y defender su estatus universitario. No obstante, es requisito imprescindible confirmar que asumen los tres ámbitos básicos de toda institución universitaria: enseñanza, investigación y servicio a la propia comunidad en la que ésta se inserta. Sin lugar a dudas, éste ha sido uno de los retos y beneficios más importantes de la proyección internacional de los programas universitarios para mayores en los últimos años.

En el Espacio Europeo de Educación Superior, y en el contexto de las líneas que ha marcado la Estrategia Europea emanada del Consejo Europeo de Lisboa, será muy relevante la defensa del papel de las universidades en el aprendizaje permanente y en la formación de mayores como formación a lo largo de toda la vida, además de la implicación necesaria en la investigación y en los proyectos internacionales.

### 1.3.3.

#### TENDENCIAS Y MEDIDAS POLÍTICAS EFICACES LLEVADAS A CABO: LA MOVILIDAD Y LOS GRANDES PROYECTOS INTERNACIONALES DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN EN EUROPA

La voluntad de apertura al mundo de la educación y la formación supone el logro de varios objetivos: ampliar las relaciones con las empresas y los interlocutores sociales, fomentar la movilidad y el dominio de idiomas, etc. La movilidad es uno de los campos en los que la Unión Europea ha conseguido la mayor cantidad de resultados concretos hasta este momento, gracias a programas europeos como Sócrates. Por otro lado, cabe

señalar que las zonas prioritarias de cooperación, además de los propios estados miembros, son los países del sudeste de Europa, los de la Comunidad de Estados Independientes (CEI) y los de América Latina.

Más allá de las fronteras de la Unión Europea, muchos países han firmado ya acuerdos de cooperación con universidades y centros de formación de la UE en el campo de la enseñanza superior. En el año 2001 se renovaron los acuerdos con Estados Unidos y Canadá, vigentes en la actualidad. A éstos se han añadido dos nuevos proyectos piloto, el primero con Japón y el segundo con Australia. El programa Tempus, que incluye a los países de la antigua Unión Soviética, la parte occidental de los Balcanes y Mongolia, ha permitido ya la realización de 180.000 intercambios desde el año 1990. También se ha abierto a los países del sur del Mediterráneo (Programa MEDA).

En cuanto a América Latina, es posible realizar intercambios a través del programa ALFA (América Latina Formación Académica). Como ya declararon los ministros europeos de Educación en Bolonia en junio de 1999, debemos procurar que el sistema europeo de enseñanza superior suscite en todo el mundo un interés que esté a la altura de sus excepcionales tradiciones culturales y científicas.

#### 1.3.4.

#### LAS ACTUACIONES ENFOCADAS ESPECIALMENTE A LOS MAYORES EN EL ESPACIO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

##### 1.3.4.1. Programa Educativo Europeo Sócrates

En los años ochenta del siglo pasado, se iniciaron las actuaciones de la UE en el campo de la educación, a través de programas pilotos como Comett, Lingua, Petra, Force y Erasmus. En 1995, se produjo una refundición impor-

tante de todos ellos gracias a la creación de tres grupos principales: Sócrates (en el campo de la educación), Leonardo da Vinci (en el campo de la formación profesional) y Juventud (en el campo de la educación no formal). El programa Sócrates se ocupa de la educación propiamente dicha, desde la etapa preescolar hasta la educación de los adultos.

En Europa, los sistemas educativos son muy distintos de un país a otro, por lo cual las iniciativas de cooperación que apoya Sócrates son, entre otras: establecimiento de proyectos comunes, fomento de la movilidad, realización de estudios y análisis comparativos, y financiación de las iniciativas de armonización de los planes de estudio que pretenden facilitar el diálogo y el intercambio de experiencias. Sócrates se centra, además, en la lucha contra la exclusión social y el fracaso escolar, ofreciendo apoyo a los grupos más desfavorecidos y fomentando la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. El programa también dedica gran atención al aprendizaje de lenguas, especialmente de aquellas menos utilizadas y enseñadas.

El programa Sócrates está abierto a treinta países, y podemos diferenciar dos fases. Durante su primera fase (entre 1995 y 1999), ofreció a 460.000 estudiantes y a 80.000 profesores la posibilidad de conseguir una beca para estudiar o enseñar en el extranjero a través del programa Erasmus.

Dentro de la iniciativa Comenius, unos diez mil centros de enseñanza participan en proyectos transnacionales de cooperación. Aparte de las estancias en el extranjero, Sócrates financia principalmente numerosos acuerdos de colaboración entre los centros docentes y las demás partes interesadas de la sociedad civil.

La segunda fase del programa Sócrates 2000-2006 se convierte en un instrumento que ayudará a cumplir la obligación de los Estados miembros de suministrar a los ciudadanos de Europa la mayor calidad posible de enseñanza y la oportunidad de actualizar sus conocimientos constan-

temente a lo largo de sus vidas. El programa Sócrates fomenta la cooperación mediante ocho acciones:

1. **Comenius:** tiene por objetivo mejorar la calidad de la educación escolar y reforzar su dimensión europea, fomentando la cooperación transnacional entre centros escolares e instituciones de formación de profesores. Fomenta las oportunidades de movilidad durante la formación inicial y los períodos de prácticas, la sensibilización intercultural y el aprendizaje de lenguas del personal docente.
2. **Erasmus:** busca mejorar la calidad y reforzar la dimensión europea de la enseñanza superior, fomentando la cooperación transnacional entre instituciones de enseñanza superior, promoviendo la movilidad de los estudiantes y del personal docente de la enseñanza superior, y dimensión europea, fomentando la cooperación transnacional entre centros escolares e instituciones de formación de profesores. Fomenta las oportunidades de movilidad durante la formación inicial y los períodos de prácticas, la sensibilización intercultural y el aprendizaje de lenguas del personal docente mejorando la transparencia y el reconocimiento académico de los estudios y cualificaciones en toda la UE.
3. **Grundtvig:** persigue potenciar la calidad, la dimensión europea, la disponibilidad y la accesibilidad del aprendizaje permanente a través de la enseñanza de adultos en su más amplio sentido, promover la mejora de las oportunidades educativas para las personas que abandonan la escuela sin cualificaciones básicas, y fomentar la innovación mediante itinerarios de aprendizaje alternativos, además del aprendizaje dentro del sistema educativo oficial, lo que incluye el aprendizaje de carácter no formal, informal o autónomo.
4. **Lengua:** dedicado a la enseñanza y aprendizaje de idiomas, respalda las demás acciones Sócrates a través de medidas diseñadas para fo-



mentar y apoyar la diversidad lingüística en la UE, contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, y a promover el acceso a un aprendizaje lingüístico permanente que se ajuste a las necesidades de cada individuo.

4. **Minerva:** promueve la cooperación europea en el ámbito de la enseñanza abierta y a distancia (EAD), y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el área de la educación. Para ello, fomenta un mejor entendimiento, por parte de los profesores, los estudiantes, los responsables de la toma de decisiones y el público en general, de las repercusiones de la EAD y la TIC en la educación; contribuye a garantizar que las consideraciones pedagógicas tengan un peso adecuado en el desarrollo de las TIC y los productos y servicios multimedia de carácter educativo, promoviendo el acceso a métodos y recursos educativos mejorados en este ámbito.
4. **La observación y la innovación en los sistemas y las políticas en el ámbito de la educación:** es otra de las acciones orientadas a mejorar la calidad y la transparencia de los sistemas educativos. Se trata de avanzar en el proceso de innovación educativa en toda Europa, mediante el intercambio de información y experiencias, la identificación de buenas prácticas, el análisis comparativo de los sistemas y políticas en el ámbito de la educación y la discusión y el análisis de los temas de interés común en materia de política educativa. Entre otras actividades, esta acción favorece las redes Eurydice y Naric, y las visitas de estudio Arion.
5. **Acciones conjuntas:** vinculan Sócrates a otros programas comunitarios, como Leonardo da Vinci, para la formación profesional, y el programa Juventud.
6. **Medidas de acompañamiento:** para apoyar una gama de iniciativas que contribuyen a los objetivos generales del programa a través de

actividades de sensibilización e información, difusión y formación, y actividades organizadas por asociaciones u organizaciones no gubernamentales.

También se proporcionan ayudas para permitir a miembros del personal de instituciones elegibles emprender actividades preparatorias en otro país participante con objeto de sentar las bases de futuros proyectos o redes.

Actualmente, en la proyección internacional de las UpM, el programa Sócrates se considera fundamental, dado que se centra en las estrategias globales y coherentes del aprendizaje permanente. La cooperación transnacional es en Sócrates uno de los pilares fundamentales y anima a promover la cooperación europea en todos los ámbitos de la educación. Esta cooperación adquiere distintas formas como la movilidad, la elaboración de proyectos comunes, la creación de redes europeas de difusión de las ideas y de las buenas prácticas o la realización de estudios y análisis comparativos.

Sócrates ofrece a las personas becas para estudiar, enseñar, realizar un periodo de prácticas o seguir cursos de formación en el extranjero; presta a los centros educativos ayuda para poner en marcha proyectos pedagógicos y para intercambiar experiencias, y concede a las asociaciones y a las ONGs ayudas a fin de organizar actividades sobre temas educativos.

Ahora bien, hay una regla fundamental que debe respetarse: sólo se subvencionan actividades con una dimensión europea basada en la cooperación transnacional, lo que ha impedido la proyección internacional de los Programas Universitarios para Mayores, sobre todo desde la perspectiva española, dado el retraso en la incorporación de estudiantes mayores al ámbito universitario y la falta de experiencias educativas de esta naturaleza.

Participar en Sócrates está destinado a todos los integrantes del mundo de la educación: alumnado, investigadores y profesorado de todos los niveles educativos tienen su lugar en el Programa. Personal docente y no

docente, así como todo tipo de organización e institución que imparta enseñanzas. También está abierto a centros de investigación, así como a compañías y organizaciones de mercado, comercio, industria y comunicaciones vinculadas con la educación.

El programa Sócrates contempla dos tipos básicos de acciones: las centralizadas y las descentralizadas, denominación que tiene que ver con el marco y la forma de gestión y ejecución; y las acciones centralizadas son gestionadas por la Comisión Europea, y las acciones descentralizadas son gestionadas por las Agencias Nacionales de los respectivos países.

### 1.3.5.

#### LA POLÍTICA DEL APRENDIZAJE PERMANENTE EN EUROPA Y LA ACCIÓN GRUNDTVIG COMO PROGRAMA EUROPEO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

Grundtvig constituye la Acción número tres del Programa Educativo Europeo Sócrates, y se refiere a la educación de adultos y otros itinerarios educativos. Su nombre proviene del escritor, religioso y pedagogo danés Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872), que en el siglo XIX fue pionero en la tradición del aprendizaje permanente. Grundtvig tiene como meta mejorar la calidad y la dimensión europea de la educación de adultos en un sentido amplio, incluyendo la enseñanza oficial que es reconocida y otorga certificados, diplomas y reconocimiento oficial, la no oficial que generalmente está al margen de este reconocimiento de sus estudios, y como más novedoso la enseñanza no formal que puede abarcar todo tipo de aprendizaje al margen de la enseñanza oficial, incluido el autoaprendizaje y la experiencia profesional acumulada.

Los principales objetivos de Grundtvig son:

- Fomentar la cooperación europea en aprendizaje a lo largo de toda la vida, en especial entre los organismos que se dedican a la educación de adultos.

- Mejorar la formación de las personas que intervienen en la enseñanza de adultos.
- Fomentar el desarrollo de productos adecuados y otros resultados susceptibles de tener un potencial importante en varios países europeos.
- Favorecer el debate sobre el aprendizaje a lo largo de la vida y contribuir a la difusión de buenas prácticas.

Grundtvig es una acción del programa Sócrates al que la Comisión Europea pretende dar gran importancia, debido a que estamos cada vez más abocados a perfeccionar nuestros conocimientos. En esencia recoge las propuestas del Memorandum sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida, hasta el extremo de que la propia Comisión estableció este paralelismo entre los puntos básicos del Memorandum y las prioridades de la acción Grundtvig en la última convocatoria.

Grundtvig se dirige a todos los estudiantes adultos en el sentido más amplio de la palabra, pero la acción establece que se prestará especial atención a las actividades relacionadas con:

- Personas que carecen de titulación académica y cualificaciones básicas.
- Adultos que viven en zonas rurales, menos desarrolladas o menos favorecidos por razones socioeconómicas.
- Personas con necesidades educativas especiales.
- Personas de otros grupos a los que no sea fácil acceder y que no suelen ser proclives a participar en la educación de adultos ni en las iniciativas de aprendizaje de educación permanente.

Grundtvig se divide en cuatro sub-acciones:

- **Grundtvig 1:** Proyectos de cooperación europeos para la educación de adultos y el aprendizaje permanente o a lo largo de toda la vida.

- **Grundtvig 2:** Asociaciones de aprendizaje.
- **Grundtvig 3:** Movilidad para la formación de educadores de adultos.
- **Grundtvig 4.** Redes Grundtvig. *Redes temáticas* que constituyen foros de debate sobre cuestiones fundamentales y *Redes de proyectos* que ofrecen a las instituciones asociadas la oportunidad de proseguir de forma conjunta sus iniciativas, haciendo al mismo tiempo partícipe de sus resultados a un mayor número de organismos.

En cierto modo, Grundtvig 1 y 4 son la continuación de la acción sobre educación de adultos de la primera fase de Sócrates (1995-1999), son acciones centralizadas y es la Comisión Europea la encargada de su gestión. Grundtvig 2 y 3 son sub-acciones nuevas y descentralizadas, gestionadas desde las Agencias Nacionales. Las cuatro acciones se interrelacionan y los proyectos Grundtvig 1 y 2 pueden tener como producto módulos de formación para Grundtvig 3, y las actividades de las tres primeras sub-acciones pueden dar lugar a Redes Grundtvig.

Estas acciones han posibilitado consolidar la dimensión europea en el ámbito de la educación de mayores, mediante la validación de sistemas de acreditación y cualificaciones adquiridas en los sistemas formales y no formales, las metodologías, prácticas y productos educativos, los vínculos existentes entre los diferentes agentes sociales que participan en la educación de adultos, y mejorar de este modo la dimensión y proyección internacional de la formación permanente.

### 1.3.6. LA NUEVA GENERACIÓN DE PROGRAMAS INTERNACIONALES (2006-2013)

La Comisión Europea ha establecido una nueva generación de programas comunitarios de movilidad y cooperación en materia de educación y formación que sustituyan a los programas Sócrates, Leonardo da Vinci y Tempus

III, a partir de 2006. Esta nueva generación contribuirá a satisfacer las prioridades que la Comisión tiene fijadas hasta 2013, en particular conseguir un desarrollo sostenible dentro de la Unión Europea y lograr la estabilidad y la prosperidad de los países vecinos. La nueva generación estará compuesta por:

- Un nuevo Programa integrado de movilidad y cooperación en materia de aprendizaje permanente para los Estados miembros de la UE, los países EEE/AELC y los países candidatos, que abarcará tanto la educación como la formación.
- Un nuevo programa Tempus Plus para la cooperación entre los Estados miembros, los países fronterizos con la UE y los países que actualmente participan en Tempus, que abarcará todo el espectro de la educación y la formación.

Los procesos intergubernamentales iniciados en Bolonia y Copenhague, tienen como finalidad mejorar la coherencia, la calidad y la transferibilidad de los estudios de educación superior y formación profesional, reconociendo de manera explícita el importante papel que los programas comunitarios desempeñarán.

En 2003, la Comisión puso en marcha una estrategia de “nueva vecindad” para afianzar la prosperidad, estabilidad y seguridad de los países adyacentes a la Unión Europea ampliada. Todos estos avances importantes, junto con los demás factores expuestos en el cuerpo de la Comunicación, quedn plasmados en el diseño de los nuevos programas.

El Programa integrado está compuesto por cuatro programas sectoriales: educación escolar (Comenius); educación superior (Erasmus); educación y formación profesionales de carácter inicial y continuo (Leonardo da Vinci); y educación de adultos (Grundtvig). Su cobertura, con algunos ajustes, se basa en los programas existentes.

Además de los cuatro programas sectoriales se incorporan dos programas genéricos. Por un lado, el “programa transversal” se ocupará de las

cuestiones intersectoriales: apoyo al diseño de políticas, aprendizaje de idiomas, nuevas tecnologías de la información y la comunicación y difusión y aprovechamiento de los resultados. Por otro, el programa Jean Monnet dará apoyo a una serie de instituciones y actividades centradas en la integración europea: la propia acción Jean Monnet, subvenciones para el funcionamiento de determinadas instituciones clave y subvenciones para el funcionamiento de asociaciones europeas activas en los ámbitos de la educación y la formación.

Una gran diferencia entre la actual generación y el Programa integrado es la escala a la que se realizaría la actividad. La Comisión propone un aumento considerable de las acciones descentralizadas, en particular las relativas a la movilidad y las asociaciones de colaboración, a fin de alcanzar una serie de objetivos numéricos que se establecen más adelante. Esto supone en todos los programas, un cambio notable con respecto al actual grado de actividad. La propuesta asigna un nivel de recursos acorde con las ambiciones declaradas, y con la creciente importancia política de este tipo de acciones y responde a la enorme demanda insatisfecha de los ciudadanos europeos. Es evidente que este aumento sustancial de las acciones descentralizadas exige reforzar la red de agencias nacionales encargadas de llevarlas a la práctica, y para eso la Comisión ha planeado incrementar el nivel de apoyo que concede a esas agencias.

Con Grundtvig se proponen nuevas acciones de movilidad en apoyo de la movilidad de los adultos, los intercambios de personal, los lectorados europeos y la ampliación de las oportunidades de formación para los educadores de adultos contempladas en la actual acción Grundtvig. Ante los cambios demográficos pronosticados para el próximo decenio, es esencial hacer que la dimensión europea de la movilidad esté al alcance no sólo de los ciudadanos más jóvenes y de quienes los educan y los forman, sino también, de los adultos inmersos en el aprendizaje permanente. La meta es que al menos 50.000 adultos al año se beneficien de esa movilidad y que, al

término del programa, al menos uno de cada cinco proveedores estructurados de educación de adultos haya participado en la cooperación europea.

Los instrumentos al servicio de estos objetivos son subvenciones a la movilidad y asociaciones europeas para el aprendizaje. Entre las actividades centralizadas de Grundtvig están los proyectos de cooperación estratégicos y otros a menor escala, las redes, los cursos de formación y las medidas de acompañamiento.

Además, aparece en esta nueva fase el Programa Transversal, como una de las innovaciones del Programa integrado. Está diseñado para ofrecer un mejor apoyo del que ha sido posible hasta ahora para la cooperación en torno a cuestiones que no encajan fácilmente en ninguno de los programas sectoriales o que tienen un interés y un impacto potenciales en la totalidad del programa.

Cabe destacar de nuevo las tendencias y medidas políticas más eficaces llevadas a cabo por la UE, con los programas de movilidad y desarrollo de grandes proyectos internacionales de educación y formación en Europa y las actuaciones enfocadas especialmente a los mayores en el Espacio Europeo de Educación Superior (Sócrates-Grundtvig). Éstos fomentan la incorporación de estudiantes mayores al ámbito universitario europeo y acortan el retraso de los mayores en España ante la falta de experiencias educativas de esta naturaleza. En el nuevo programa de acción comunitario en el ámbito de la educación permanente, donde de nuevo la propia Comisión establece las bases para la nueva etapa 2006-2013 en el ámbito del aprendizaje a lo largo de toda la vida, se evidencia de nuevo el paralelismo entre los puntos básicos del Memorándum y las prioridades de la acción Grundtvig en esta nueva convocatoria, que enlaza con la nueva generación de programas.

Estas acciones han posibilitado consolidar la dimensión europea en el ámbito de la educación de mayores, mediante la validación de sistemas de acreditación y cualificaciones adquiridas en los sistemas formales y no



formales, las metodologías, prácticas y productos educativos, los vínculos existentes entre los diferentes agentes sociales que participan en la educación de adultos, y mejorar de este modo la dimensión y proyección internacional de la formación permanente. Los nuevos programas deben responder a los importantes avances sobre el terreno a escala europea que las políticas han experimentado desde que se creó la actual generación de programas, a finales de los noventa del siglo pasado.

Uno de los aspectos básicos del fomento de la dimensión internacional de los Programas Universitarios para Mayores (PUPM), se establece en la superación de estos déficits normativos y en contribuir a crear las condiciones necesarias para el desarrollo y aplicación de la Estrategia de Lisboa, y establecer líneas de trabajo conjunto entre las universidades y Programas Universitarios para Mayores, que ayuden al desarrollo de políticas eficaces y prácticas viables en la educación y formación permanente y a lo largo de toda la vida en el ámbito universitario en general y en la formación universitaria para mayores en especial.

La proyección internacional pretende cumplir con la institucionalización de la dimensión internacional en todos los niveles del proceso educativo de los PUPM, en la estructura administrativa y académica, en el perfil de los docentes, investigadores y discentes, en el contenido de asignaturas y programas. Además cumple con los efectos sobre otros ámbitos no académicos como el profesional, el lingüístico, y el cultural.

La gran mayoría de estas acciones internacionales coinciden en poner en marcha métodos y ejemplos de innovación educativa, donde el concepto del aprendizaje a través de la investigación y la incorporación de los mayores a las nuevas tecnologías son objetivos específicos y principales, junto a la integración cultural y social de los mayores en la sociedad del conocimiento.

## 1.3.7.

## MODELOS EUROPEOS EN LA FORMACIÓN DE MAYORES E INTERNACIONALIZACIÓN DE LOS PUPM

La realidad europea muestra una dinámica de envejecimiento de la población que afecta por igual a todo el territorio del viejo continente. De ahí que las necesidades socioeducativas y demandas de los países de la Unión convergen en la Estrategia Europea, en las que se abordan los orígenes y líneas fundamentales de la misma, y en concreto, en lo concerniente a la Educación Permanente como parte fundamental de dicha estrategia.

El aprendizaje permanente alcanza dentro de la misma un papel esencial al contribuir a la cohesión social, la ciudadanía activa, el diálogo intercultural e intergeneracional, la igualdad entre hombres y mujeres y la realización personal en el contexto humano, más allá de los objetivos profesionalizadores.

Sin embargo, es preciso puntualizar que la formación permanente alcanza una tradición importante en todos los países de Europa occidental y oriental, donde desde hace décadas se han venido desarrollado modelos con diversas estructuras para la formación científica permanente, que reciben denominaciones diversas para referirse a estos programas de estudio ofrecidos a mayores y que reflejan los diferentes tipos de instituciones y sus objetivos. El diseño curricular de los programas para estudiantes mayores depende, por tanto, de las condiciones nacionales y regionales, así como de las condiciones personales y económicas. En cuanto a las universidades, la importancia prestada al grupo de la “Tercera Edad” es principalmente una decisión política de cada universidad.

La internacionalización de los programas ha reportado beneficios importantes a los programas universitarios para mayores al consolidar líneas de investigación y de acción formativas específicas, contribuyendo de este modo a la defensa del papel de las universidades en el aprendizaje permanente y, en concreto, en las líneas de programas para mayores y formación a lo largo de toda la vida.

Existe, por tanto, un marco teórico y de experiencias, con estudios comparativos en el ámbito internacional, de cierta consistencia para poder abordar con rigor el tratamiento que han de tener estas enseñanzas en las universidades, pudiendo ser consideradas como una oferta universitaria más, que da respuesta a las necesidades de este colectivo de personas mayores en los ámbitos científico, cultural, social, etc., y en la línea de acciones estratégicas que propugna la OCDE y las recomendaciones de la UE en esa carrera por convertir a Europa en la sociedad más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento.

Las Universidades comienzan a abrir sus puertas a los adultos de forma más institucionalizada con diversos programas específicos, fundamentalmente complementarios. En síntesis, con estos programas de la denominada “tercera generación” comienza a abrirse un nuevo camino para la formación universitaria de las personas mayores. Una formación que no tiene que ver con la “profesionalización”, ni tampoco con la “competitividad” del mercado de trabajo, si bien nunca hay que descartar esta posibilidad en función de la propia dinámica y transformaciones que sufre el mercado laboral. Lo importante en estas diversas experiencias es que puedan integrar una formación diversificada por sus programas, por sus opciones y, sobre todo, que respeten los intereses de las personas mayores. Pero es necesario además su reconocimiento institucional en el ámbito educativo de la formación superior para no quedar al margen de los sistemas europeos educativos y formar parte de los objetivos de la Declaración de Bolonia en todos los ámbitos de actuación para conseguir un Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) coherente, compatible y competitivo.

En lo referente al EEES, la dimensión internacional de algunas UPM ha propiciado mejoras, innovación, afianzamiento y enriquecimiento al incorporar metodologías, investigación, interdisciplinariedad y sistemas comparativos para la docencia, gestión, organización, financiación y evaluación de las enseñanzas universitarias para mayores.

La creación de una Europa basada en el conocimiento representa para las universidades una fuente de oportunidades, pero también de considerables desafíos, y uno de ellos se sitúa en el ámbito de la configuración de un Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente, con la aplicación del programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa, y los trabajos destinados a reforzar la convergencia de los sistemas de enseñanza superior dentro del proceso de Bolonia. En este sentido los proyectos de cooperación internacional son imprescindibles y los PUPMs no pueden permanecer fuera de estas exigencias.

## CAPÍTULO 2.

### PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA PERSONAS MAYORES: EDUCACIÓN COMO INTERVENCIÓN

---

## 2.1. | LAS UNIVERSIDADES PARA MAYORES EN ESPAÑA

La atención educativa a los mayores ha ido evolucionando desde las primeras experiencias de enseñanza para mayores en Norteamérica (1927) que no eran más que reuniones organizadas de personas mayores; les sigue la formación de las personas que intervienen en el entorno de los mayores hasta la creación, en 1973, de la primera Universidad de la Tercera Edad en Toulouse por el profesor Vellas. Asistimos a la tercera generación en el modelo de atención educativa a los mayores, que se caracteriza y diferencia de otras iniciativas en que las universidades ofrecen programas de enseñanza, investigación y de servicio a la colectividad.

Las personas mayores integran un colectivo cada día más amplio, que demanda participación y respuestas sociales cada vez más diferenciadas. Se anuncia pues, la realidad palpable de un envejecimiento intenso que presionará para que se realicen remodelaciones de cierta intensidad en el ámbito social, económico y también cultural y educativo, que se adapten a las exigencias de un sector poblacional amplio, y con expectativas más inquietantes de lo que la sociedad puede concebir en estos momentos.

Según describen Guirao y Sánchez (1997, 145-153) para el caso español, se trata de una masa social de personas que no pudieron embarcarse en unos estudios universitarios: “Estamos hablando de generaciones de españoles que tuvieron que sufrir las repercusiones de nuestra guerra y posguerra civil, en un momento de desarrollo de España en el que la educación universitaria era un coto reservado para una elite de afortunados. Ahora

es un buen momento para invitar a estas personas a cumplir lo que para muchos fue solo un sueño: asistir a la Universidad.

La Universidad por su interés en abrirse a la sociedad ha creado programas de participación social para el acceso a su formación. Así, se plantea como objetivo general potenciar la integración social de las personas mayores en la vida económica, social y cultural, promocionando a este colectivo como una etapa de la vida positiva, digna y llena de posibilidades.

#### 2.1.1. LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS

Actualmente nos encontramos en España con un escenario caracterizado por la presencia masiva de Programas Universitarios para Mayores, todos ellos vinculados a universidades públicas y privadas. Esta oferta se encuentra diferenciada de otras, como pueden ser las Universidades Populares, las Aulas de la Tercera Edad o la Educación Permanente de Adultos, como ya se ha señalado anteriormente. La diferenciación se establece, entre otras razones, por su vertiente de formación universitaria, por la investigación asociada a los estudios y por su proyección internacional.

Se puede afirmar que, con carácter general, desde mediados de los noventa del siglo pasado, comienzan en España un número importante de Programas Universitarios para Personas Mayores. Con ellos se trataba de satisfacer las necesidades formativas de las personas de más de 50 años, facilitando la posibilidad de dar respuesta a una demanda creciente de formación de nivel superior que suponía, además, el desarrollo de un aprendizaje permanente no profesionalizador, con programas específicos de carácter universitario.

Transcurrida más de una década, esta iniciativa ha tenido un gran eco social, de modo que, en la actualidad, la mayoría de las universidades españolas tanto públicas como privadas cuentan con Programas de Forma-

ción Universitaria para Personas Mayores, con una creciente demanda y aceptación que, en numerosas ocasiones, no pueden ser atendidas ante la falta de recursos para poder admitir a toda la población interesada.

Desde la perspectiva de su desarrollo histórico, y a diferencia de lo que ha ocurrido en otros países, estas iniciativas surgen, inicialmente, con el apoyo de diversas instituciones, como el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (IMSERSO) o las Consejerías de Servicios Sociales de algunas Comunidades Autónomas, así como otro tipo de instituciones públicas o privadas. Esta colaboración se produce básicamente motivada por el fenómeno demográfico del rápido envejecimiento poblacional y por las demandas de una participación social y cultural activa. Estas organizaciones, vinculadas a las Administraciones Sociales del Estado, recurrieron y se apoyaron en las Universidades como responsables de la educación superior de nuestro país.

La universidad ha llevado a cabo una de sus tareas fundamentales, la de erigirse en promotor de la creación y difusión del pensamiento crítico y del fomento de la cultura entre la comunidad universitaria y la sociedad en su conjunto, para la consecución de una formación integral de la persona en su proceso de educación permanente. Desde esta perspectiva, sus objetivos se relacionan con la cooperación al desarrollo, la transformación social y cultural, la creación y difusión de hábitos culturales críticos, participativos y solidarios, así como una formación permanente, abierta y plural.

Para ello se ha de propiciar la existencia de espacios y estructuras que faciliten y promuevan la consecución de dichos objetivos. De este modo, el objetivo de la formación universitaria para mayores quedó muy rápidamente materializado en acciones tendentes a la puesta en marcha de programas y proyectos, dedicando a los mismos esfuerzos y medios para que se desarrollaran con las suficientes garantías de calidad. La intención de detectar, diagnosticar, dar respuesta a las necesidades de su entorno y



contribuir a la solución de los problemas planteados en las sociedades contemporáneas supuso que, ante la demanda de esta población mayor activa, las universidades, en el desarrollo de sus funciones y en aplicación de su autonomía, han contribuido de forma significativa a la consolidación de este tipo de formación.

Casi desde sus comienzos, surgió la necesidad de coordinar las distintas experiencias, por lo que se estableció la realización de Encuentros de carácter estatal, con el objetivo de abordar problemas comunes y compartir las experiencias educativas llevadas a cabo. Como resultado de ello, en la última década se han realizado diez Encuentros Nacionales, en los que se han abordado temas como los estudios comparados, las metodologías, la estructura y organización docente, la financiación o el reconocimiento legal de las políticas sobre la educación universitaria para mayores.

Además, se han realizado otro tipo de eventos como Seminarios, Jornadas o Reuniones Científicas, tanto de carácter estatal como internacional, abordándose temas de interés respecto a la formación permanente, la investigación universitaria, la participación e integración social de las personas mayores, la cooperación y proyección internacional, etc. Existe, por tanto, un marco teórico sobre las experiencias llevadas a cabo, con estudios comparativos en el ámbito internacional, que permiten abordar con rigor el tratamiento que han de tener estas enseñanzas en las universidades, pudiendo ser consideradas como una oferta universitaria más que da respuesta a las necesidades de este colectivo de personas mayores en los ámbitos científico, cultural y social.

### 2.1.2. JUSTIFICACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la UNESCO establece, como una acción prioritaria, que el acceso a los esta-

blecimientos de educación superior debe abrirse a los educando adultos, creando oportunidades de aprendizaje en los adultos de maneras flexibles, abiertas y creativas.

En este contexto de la declaración de la UNESCO, a la que hay que añadir los informes del Club de Roma o el informe Delors, resulta un hecho incuestionable la idea de la educación permanente. También hay que tener en cuenta la ruptura de las fronteras del espacio y de la edad con relación al acceso a la educación. Ya no existe ninguna edad para la educación ni un espacio único de educación. Cualquier edad es buena para acceder a la educación y cualquier espacio puede ser educativo.

La integración de los mayores en la universidad debe abordarse, también, desde la perspectiva del cambio de las universidades en su proceso imparable de democratización. Efectivamente, hemos pasado de una universidad elitista a una universidad de masas, de una universidad dirigida al academicismo a una universidad con tres grandes funciones: la profesionalización, la investigación y la extensión cultural. De una universidad dirigida sólo a jóvenes, debemos pasar a una universidad abierta a todas las edades y de una universidad cerrada, a una universidad abierta a los retos que la sociedad del conocimiento implica.

Son varias las razones que justifican la plena integración de estos programas en las estructuras universitarias, entre ellas:

- **Razones de índole social:** el número de personas mayores cuyas características de tipo físico, intelectual, familiar, económico han experimentado notables cambios, exige a comienzos del siglo veintiuno que la administración que la representa diseñe y ponga en marcha propuestas que canalicen y potencien las posibilidades de desarrollo personal y de participación activa de dichas personas en la vida social y cultural.

La atención a las personas mayores tiene que contemplar las diferencias individuales de este grupo social por lo que, junto a la varie-

dad de ofertas asistenciales, de ocio y otras, también deben contemplarse ofertas culturales de diverso tipo y nivel, entre las que no se debe olvidar la oferta de estudios universitarios. Éstos, a su vez, deben adoptar distintos formatos para adaptarse a las diferencias y necesidades individuales y territoriales de acuerdo a las características y del contexto socio-económico en el que se inscriben.

Muchas de estas personas consideran que asistir a las aulas universitarias es una deuda que la sociedad española tiene con ellas, ya que no pudieron acudir en su juventud por razones de índole socioeconómica. Debe ser considerado el dato de que en España sólo entre el 10 y el 20 por ciento del segmento de población de entre 55 y 64 años finalizó en su día estudios secundarios. En cambio, en estos momentos la tasa de finalización de la secundaria se sitúa entre el 70 y el 80% de la correspondiente cohorte de edad.

En los albores del siglo veintiuno, la sociedad y la universidad, dada la actual situación de desarrollo de España, pueden y deben saldar dicha deuda. También la universidad debe abrir sus puertas a otras personas adultas y mayores que dejaron sus aulas hace tiempo y ahora desean volver.

- **Razones de índole educativa:** la universidad, como máxima institución académica, tiene entre sus fines preparar profesionales competentes, potenciar la investigación, y como centro depositario de la cultura científica, tecnológica y de valores éticos, debe difundir en la sociedad el legado cultural y “universalizar” la cultura. La democratización de la cultura debe facilitar el acceso a la formación, también a la universitaria, a sectores de la población que no desean obtener una título profesional sino acceder a un tipo de formación permanente que ayude a su desarrollo personal y contribuya a conseguir una sociedad más culta, crítica y participativa. La universidad como institución debe acreditar las enseñanzas que imparte, por lo

que es conveniente que, respetando la autonomía universitaria, se establezcan unas directrices generales que orienten el sentido universitario de esta oferta educativa.

La necesidad de formar al conjunto de la sociedad, de acuerdo con las nuevas demandas de la educación, exige que la universidad realice una continua labor cultural con el fin de conseguir una población con capacidad para comprender y adaptarse a los cambios de una sociedad en proceso continuo de transformación.

La función cultural de las universidades debe plantearse, por parte de las administraciones públicas y la sociedad civil, como una prioridad, en la consecución de una mayor justicia social, de una mayor equidad educativa y de una mejor calidad de vida. La cultura, la educación y la formación facilitan actitudes y conductas proactivas de participación, pertenencia, apoyo y satisfacción personal, lo cual es sinónimo de bienestar personal y social.

- **Razones de índole demográfica:** actualmente es un hecho incontrovertible la reducción de la demanda educativa en los niveles que van de los cero a los veinticinco años y no se observan indicios de repunte demográfico, lo que obligará en los próximos años a una diversidad de las edades, diferente formación de partida y distintas procedencias. En este sentido, los Programas para Mayores pueden contribuir de manera decisiva a adelantar el “reemplazo generacional” que previsiblemente se producirá en las universidades españolas en los próximos años.

Sería también necesario potenciar la incorporación de las personas mayores en los procesos reglados de educación universitaria. No podemos olvidar que las nuevas generaciones de personas mayores llegarán a la universidad con una mayor preparación y con un mayor nivel educativo, lo que implicará la necesidad de adecuar y reestructurar los actuales programas universitarios para mayores, al igual

que de modo continuo y sistemático se va renovando en las universidades la oferta cultural, los cursos de especialización profesional y académica y el conjunto de títulos oficiales.

La flexibilidad y la diversidad serán elementos clave en el futuro diseño de los programas que oferta la universidad a los mayores y en la integración de estos adultos en la universidad.

- **Razones de índole económica:** las universidades desarrollarán en la sociedad de la información, un papel decisivo en la formación permanente o continua a lo largo de la vida laboral y profesional. En Europa, hasta el 2015, el grupo de edad comprendido entre los 20 y los 29 años se verá reducido en 11 millones de personas (-20%), mientras que el grupo de edad comprendido entre los 50 y los 64 años aumentará en 16,5 millones de personas (+25%).

Serán, por tanto, las personas de más de 50 años las que podrán contribuir en los próximos años a mantener buena parte de las estructuras económicas y de financiación, dado que en el año 2010 serán 600.000 menos los estudiantes universitarios. Por otra parte, no se debe olvidar que en gran medida las políticas de la Unión Europea con respecto al empleo tienden a retrasar la jubilación y que las personas se mantengan en activo la mayor cantidad de tiempo posible. La Comisión Europea considera que este hecho exige que en la gestión de los recursos humanos se preste enorme atención al aspecto de la edad, un factor que hasta ahora se había descuidado. También exige una nueva consideración de las políticas que, en lugar del aprendizaje y las nuevas oportunidades a lo largo de toda la vida, viene favoreciendo hasta ahora una retirada temprana del mercado laboral.

### 2.1.3. | CONCEPTUALIZACIÓN

Bajo la denominación de programas universitarios para mayores (PUM), se recogen en general una serie de actividades de formación y educación en las que participa la universidad y que están dirigidas a personas de edad avanzada o personas mayores. Podemos enumerar un pequeño conjunto de rasgos que, con variaciones, caracterizan a los programas universitarios para mayores:

Según la AEPUM, se pueden considerar Programas Universitarios para Mayores aquellas ofertas educativas, dirigidas preferentemente a personas mayores de 50 años, en las que, de uno u otro modo, participa la universidad. El tipo de participación universitaria configura los diferentes modelos de Programas.

Si bien es cierto que cualquier persona o institución puede, en el curso de sus actividades, buscar y obtener de la institución universitaria algún tipo de participación, parece claro que no cualquier programa en el que participa la universidad debe ser considerado en sentido propio como Programa Universitario. En general, la denominación de Programas Universitarios para Mayores suele referirse exclusivamente a las ofertas educativas que son organizadas por las universidades y que están en sintonía con las propuestas que propone la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2001) en sus orientaciones sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Al margen de las distintas posibilidades de aprendizaje informal a lo largo de la vida, la Comisión distingue dos grandes modalidades de programas educativos: a) *Programas formales*, organizados por instituciones educativas especializadas (universidades en nuestro caso); y b) *Programas no formales*, que con intención de educar y con cierta estructura, no parten de las universidades ni de otros centros educativos o de formación, sino de grupos de personas e instituciones no especializadas.

#### 2.1.4. FINES

Los fines de los Programas Universitarios para Personas Mayores se articulan desde una doble perspectiva: son de un lado, programas con una importante proyección social, y de ahí la necesaria implicación de los Servicios Sociales tanto de ámbito estatal como autonómico, en su caso; y tienen, por otro, un eminente carácter formativo y educativo, desde la perspectiva del crecimiento y desarrollo personal en la formación a lo largo de toda la vida, y por ello su vinculación debe ser estrecha con las instituciones educativas de rango superior.

La proyección social de los programas para mayores es obvia, no sólo porque viene a colmar un espacio vacío existente hasta el momento, sino también porque alcanza a un gran número de ciudadanos que de otra manera se habrían visto marginados o alejados de unos ámbitos culturales a cuyo mantenimiento han contribuido durante gran parte de su vida y muchos de ellos siguen contribuyendo aún después de la jubilación. Así, se trata de una acción de justicia social y como tal ha sido considerada y aceptada por las autoridades académicas.

Dentro de la autonomía universitaria y de las peculiaridades de cada una de las universidades españolas, los programas para mayores son una nueva forma de acercamiento a la sociedad y un modo diferente de cumplir con el requisito de servicio social que debe tener toda universidad pública. No debe extrañar pues que no haya existido dificultad insalvable a la hora de poner en marcha unos programas dirigidos a personas sin especial formación académica.

Entre los rasgos destacados de la proyección social cabe resaltar que la repercusión inmediata de los beneficios que producen tiene como consecuencia una mejora de la calidad de vida física e intelectual, y contribuyen al bienestar personal a la vez que facilitan la integración social e intergeneracional.

El que los centros de enseñanza superior se ocupen de suministrar a los mayores una formación o unos conocimientos específicos forma parte del ámbito en el que se debe mover la propia universidad; naturalmente, no es un objetivo fundamental, pero se ha convertido en uno de los proyectos más ambiciosos del panorama educativo español a la vez que ha pasado a ser en muchas universidades un programa contemplado con cariño y entusiasmo.

Si en principio la necesidad de unas alternativas de ocio de carácter formativo puede ser considerada uno de los motores principales de esta nueva situación en la que nos encontramos y en la que, como tantas otras veces, las universidades han mostrado un dinamismo del que han carecido otras instancias sociales, el carácter formativo específico es hoy el común denominador de todos los programas que se imparten en el panorama universitario español bajo diversas modalidades y variedades. En todos ellos se busca dar una mayor formación a nuestros estudiantes a través de materiales que puedan ser útiles para facilitar la participación cultural o para satisfacer algunos de los deseos de conocimientos de los mayores; en todo caso, siempre aparece como trasfondo la idea del desarrollo integral de la persona.

A través de estos planteamientos previos, podemos concretar como fines de los Programas Universitarios para Personas Mayores los siguientes:

- **Fines sociales:**

- Mejorar la calidad de vida a través del conocimiento y de las relaciones que se establecen en el ámbito universitario.
- Potenciar el desarrollo de las relaciones intergeneracionales, facilitando la transferencia de saberes y actitudes a través de la experiencia.
- Desarrollar la formación para el voluntariado en colaboración con los Servicios Sociales y de la Comunidad, así como con otras instituciones.



- Fomentar el desarrollo del asociacionismo, tanto en el ámbito universitario como extra-universitario.
- **Fines formativos:**
  - Proporcionar una formación universitaria que facilite el desarrollo de un aprendizaje autónomo.
  - Divulgar, ampliar o actualizar el conocimiento y la cultura entre las personas mayores.
  - Promover un mejor conocimiento del entorno para obtener una mayor provecho de las ofertas de ocio (culturales, físicas, intelectuales...) en la sociedad.
  - Favorecer el desarrollo personal en capacidades y valores de las personas mayores desde la perspectiva de la formación a lo largo de toda la vida.
  - Facilitar el acceso a otros estudios universitarios a aquellas personas que, después de cursar enseñanzas específicas para mayores, acrediten tener la formación necesaria para cursarlos.

#### 2.1.5. DESTINATARIOS

En cuanto a los destinatarios de estos programas de formación universitaria probablemente no se pueda representar una foto fija sobre las características de las personas mayores. Y ello porque las expectativas, intereses, motivaciones y necesidades varían en función de la edad, de la época en la que se ha vivido, e incluso según el lugar en que se reside. Probablemente los intereses de los estudiantes de una gran ciudad tengan poco que ver con los de una ciudad más pequeña y menos aún con los de poblaciones de ámbito rural, como es el caso de algunas experiencias universitarias.

Además, en pocos años, se apreciará que los futuros estudiantes mayores tendrán muy poco que ver con los actuales. Para muchos de éstos,

la universidad ha sido un lugar inalcanzable por las circunstancias políticas, económicas y sociales en que vivieron en España. La situación de los futuros estudiantes puede ser diferente pues en el transcurso de sus vidas han podido tener acceso a estudios de mayor nivel, incluidos los universitarios.

Las claves de la formación universitaria para personas mayores serán diferentes en cuanto al tipo de formación que habrá que proporcionarles, pero persistirá la necesidad de esta formación para poder desenvolverse con autonomía en un mundo totalmente diferente al de otras épocas no lejanas en el tiempo.

En la actualidad, podemos considerar una serie de características muy generales compartidas por parte de la población mayor, salvando las peculiaridades y diferencias antes reseñadas. En general, son personas jubiladas o prejubiladas, en excelentes condiciones físicas y mentales, que cuentan con tiempo libre que desean emplear en seguir aprendiendo y permanecer activos intelectualmente. Para muchas de ellas es la primera oportunidad de acceder a la Universidad, lo que representa una meta que resultó inaccesible en otras etapas de su vida, siendo también una oportunidad para la mujer que en otras épocas no pudo cursar más que estudios primarios.

La mayoría de los Programas Universitarios para Personas Mayores que actualmente están funcionando en las Universidades españolas se dirigen a personas con más de 50 ó 55 años. Se justifica esta edad porque incluye a personas jubiladas, con jubilación anticipada o con una edad cercana a la jubilación.

Que la universidad oferte programas para personas mayores con o sin titulación previa supone que se acepta:

- Que se puede aprender a cualquier edad, ya que algunas limitaciones que se puedan adquirir al tener más edad (agilidad, memoria, agudeza sensorial), pueden contrarrestarse con otras posibilidades que conseguimos con los años (tiempo, curiosidad, experiencia, constancia).

- Que la formación universitaria no debe estar orientada solamente a formar profesionales competentes e investigadores competitivos y productivos, sino que también debe procurar hacer más culta a la sociedad en su conjunto, propiciando la reflexión sobre la cultura y los valores.
- Que la educación, como acción intencionada, es un proceso de desarrollo personal que dura toda la vida y en una sociedad democrática, con un cierto nivel de desarrollo económico, tecnológico y cultural, la educación permanente es una necesidad y la universidad es una de las instituciones educativas con las que cuenta la sociedad.
- Que una vez conseguida en los países desarrollados, la utopía de universalización de la educación básica, así como la ampliación de la edad de escolarización obligatoria y la mayor facilidad de acceso a los niveles educativos no obligatorios, las instituciones educativas han empezado a preocuparse con mayor intensidad de aspectos como la mejoría de la calidad educativa en los niveles ya establecidos y dar respuesta a una mayor demanda de educación de la sociedad. Si esa sociedad la forman un número cada vez más numeroso de personas mayores, las instituciones educativas, también las universidades, deben responder a esas demandas.

Teniendo en cuenta el requisito de la edad, mayores de 55 años, el número de posibles estudiantes en España es muy elevado, cerca de la cuarta parte de la población. Este dato nos lleva a suponer que el número de potenciales estudiantes de los programas universitarios irá en aumento y permitirá rentabilizar los recursos con que cuentan las universidades.

Pero además de la cantidad, existe una gran variedad entre las personas que se incluyen en el grupo que hemos llamado “personas mayores” para referirnos a las personas que superan los 55 años. Si en todos los grupos de edad existen múltiples diferencias individuales, aunque tengan carac-

terísticas comunes, en el grupo de las personas con más de 55 años esas diferencias son mucho mayores debido a:

- La amplitud de este tramo de la vida de las personas que, con el aumento de la expectativa de vida, puede ampliarse a más de otros 30 años.
- Los numerosos factores culturales, físicos, familiares, profesionales y económicos, que han ido configurando la propia biografía personal, la situación presente de cada uno y las expectativas de futuro.
- La evolución física, intelectual y social de las personas mayores, más que en otras etapas, no es continua sino en espiral, con momentos de crecimiento y de retroceso, y en los que unas potencialidades pueden reemplazarse por otras.

Los estudiantes de los programas universitarios para personas mayores son hombres y mujeres, más mujeres que hombres, de muy variada edad, estudios y profesiones. Esta diversidad puede parecer un problema a la hora de adaptar las enseñanzas al nivel de conocimiento de unas personas de tan variada procedencia, sin embargo, creemos que esa diversidad enriquece y facilita algunos objetivos de estos programas.

#### 2.1.6. ESTRUCTURA Y METODOLOGÍA

En cuanto a la estructura básica de los programas universitarios de mayores debe reducirse a muy pocos puntos elementales que permitan la convalidación y homologación entre los distintos programas impartidos en los diferentes centros universitarios y que a la vez permitan su consolidación. Si bien hay que evitar un desmesurado afán de homogeneización al establecer un marco básico o un equívoco concepto de lo que supone rigor o nivel universitario, cayendo en un corsé demasiado rígido de la estructuración de cursos y programas.

El lema que debe presidir la estructura y organización de los programas debe ser *el placer en el saber*. Hay que tender hacia la integración plena de los programas universitarios para mayores en la organización docente de la universidad sin olvidar las características específicas del entorno universitario. La integración plena exige la configuración de un plan de estudios con una duración mínima de tres cursos y una docencia de 400-450 horas (40 ó 45 créditos), entre asignaturas obligatorias y optativas. Esta estructura mínima puede completarse en un segundo ciclo y cursos sucesivos para que estos programas cumplan la función de proporcionar enseñanzas a lo largo de toda la vida y facilitar los cauces para la relación intergeneracional.

Hay que tener presente este aspecto intergeneracional de los estudios universitarios para mayores. Esta exigencia induce a potenciar la participación de los mayores en asignaturas que se ofertan en los estudios reglados: integración activa de los mayores en el nivel académico, de investigación y de extensión universitaria.

Las enseñanzas con una estructura y metodología adecuada al colectivo de mayores se organizarán en cuatro campos de conocimientos científicos:

- Humanidades.
- Ciencias Jurídicas y Sociales.
- Ciencias Experimentales.
- Científico-Técnica.

Se organizarán en tres tipos de asignaturas: obligatorias, optativas y actividades complementarias. Dichas enseñanzas partirán de un equilibrio en el modelo teórico-práctico que tenga en cuenta la participación activa del alumnado. Se considera esencial introducir en las enseñanzas de los programas universitarios para mayores la investigación a través de grupos de trabajo en los que intervengan especialistas en diversas áreas de conocimiento y donde la participación de los mayores sea activa, abriendo

a los mismos un nuevo campo de actuación y escenarios regionales, nacionales e internacionales.

La universidad es el marco institucional adecuado, como institución dedicada a la formación superior y abierta al estudio que incorpora el continuo desarrollo teórico-empírico, la revisión metodológica y la investigación aplicada y sabe adaptarse a los continuos cambios y exigencias de la sociedad a la que sirve. Debe tratarse de un Programa Formativo Superior, presentado por una universidad (público/privada) en cuanto a Institución definida por la Ley Orgánica de Universidades (2001) en su artículo 34, con unos contenidos y estructura adecuada a los objetivos y directrices de las enseñanzas, aprobado por sus correspondientes órganos de gobierno y dirigido y coordinado por un equipo nombrado por la Universidad, que se hace responsable de su desarrollo, seguimiento, evaluación, reforma y actualización, de acuerdo a las normas de ordenación académica de la universidad.

Estos requisitos básicos del sistema de ordenación académica universitaria permitirán discernir entre la diversidad de opciones formativas y “programas” para personas mayores que existen en la actualidad, que no posibilitan el acceso directo a la formación superior y universitaria a la que sí podrían acceder desde los programas universitarios los estudiantes que los cursen y estén interesados en un título superior u oficial.

Estos programas deben realizarse en el espacio universitario y en un ámbito propio, y en cualquier caso poniendo los medios y las instalaciones de la universidad como facultades, departamentos, aulas, laboratorios, bibliotecas, etc. al servicio de los estudiantes.

La responsabilidad de la docencia corresponde al profesorado universitario en sus diferentes categorías. Se recabará la colaboración de otros expertos y colaboradores que por sus conocimientos y méritos puedan ser útiles para la formación de estas personas mayores, y que participarán en las mismas condiciones que el profesorado universitario.

Hay que potenciar en lo posible la infraestructura en lo que afecta a la financiación y a la gestión administrativa. Los recursos humanos y económicos para la debida prestación de servicios administrativos, de alumnado, de gestión académica así como de la oferta de extensión universitaria e investigación debe ser la suficiente y equiparable a la que reciben el resto de integrantes de la comunidad universitaria.

Debe incorporar una evaluación inicial tanto la de partida para acceder al programa, como en cada materia, en su caso; una evaluación procesual atenta al desarrollo del programa en todos sus aspectos; una evaluación de resultados, así como una evaluación de impacto que permita comprobar la aplicación real de los saberes y experiencias alcanzados por los estudiantes en la universidad.

La expansión de los programas universitarios para personas mayores ha venido acompañada de experiencias de participación que a través de modalidades diversas configura un ámbito de participación en auge. La formación permanente es imprescindible para responder con éxito a los retos de una sociedad y de una economía basadas en el conocimiento. El modo de vida actual contempla la educación de un modo distinto; ya no es una etapa que se circunscriba simplemente a los años de escolaridad, sino que ahora cualquier edad es buena para acceder al conocimiento y a la formación. Por eso no es extraño que a lo largo de la última década y bajo diversas denominaciones “Aula de la Experiencia”, “Universidad Abierta”, “Cátedra Intergeneracional”, “Universidad Permanente” o “Universidad Senior”, los Programas Universitarios para Personas Mayores hayan crecido de forma notable por toda la geografía española.

Según la AEPUM, la diversidad entre los Programas es clara. No obstante, un énfasis excesivo en esta diversidad ocultaría una tendencia creciente hacia la unidad en una serie de aspectos relevantes, lo que se viene poniendo de manifiesto a lo largo de los últimos años. Por lo tanto, es posible hablar de un modelo de Programa Universitario formal para perso-

nas mayores muy extendido. Relacionamos a continuación las que podrían ser sus características principales:

- Programa educativo organizado y desarrollado por la universidad.
- Dirigido preferentemente a personas mayores.
- Orientado a objetivos de desarrollo personal y de integración social.
- Sujeto al calendario académico convencional y estructurado en cursos.

Por último, y con independencia de otras consideraciones, la expansión de las UpM en España y en Europa ha constituido un relevante fenómeno social. Si bien cierto que desde sus orígenes se constata una variedad de modelos, los genuinamente universitarios son aquellos que programan, diseñan y desarrollan las universidades.

Mientras la justificación más clara de su existencia es de carácter contextual, relacionada con procesos históricos de marginación y exclusión social de las personas mayores, su desarrollo se relaciona con otras dimensiones de la estructura social, como cuestiones de género y condición socioeconómica.

Sus objetivos se orientan primordialmente hacia la realización personal y la integración social. Esta finalidad justifica la necesidad de que los Programas mantengan un carácter abierto y conexiones importantes con las líneas de investigación más actuales.

#### 2.1.7. LAS LIMITACIONES PARA SU DESARROLLO

Las Universidades para Mayores constituyen una oferta educativa formativa con características específicas. En tal sentido debe diferenciarse claramente de otras ofertas, como las amparadas bajo el rótulo de Formación Permanente. Aún con varias denominaciones: “Programas para Mayores”, “Aulas de Experiencia”, etc. surgen bajo una misma idea: el fomento del



aprendizaje y la educación a lo largo de toda la vida. Las UpM se asemejan bastante en su estructura a las universidades convencionales, puesto que existe un plan de estudios donde se agrupan diferentes áreas temáticas, se imparten a lo largo de varios cursos académicos, aunque presentan algunas peculiaridades. En primer lugar el acceso a todas las personas que lo deseen y que superen los 50 años de edad. En segundo lugar el alumnado no obtiene un título oficial, sino un Certificado Académico por la formación adquirida. En tercer lugar, dicho Certificado no habilita para el desempeño de ninguna actividad profesional.

A pesar de todo ello, el número de estudiantes que acuden a este tipo de Universidades se incrementa cada año, y si tenemos en cuenta la esperanza de vida, es muy posible que no cese este aumento progresivo del alumnado. Sin embargo, las UpM se encuentran aún con serios obstáculos para su completo desarrollo e implementación, entre las que destacamos:

- Son poco conocidas, en general, por la población mayor de nuestro país, como se refleja en el Informe 2004 del IMSERSO. Este Informe señala también el escaso interés de la población mayor española en participar en acciones de formación o educación, aunque es posible que este desinterés se deba al bajo nivel educativo de la población mayor de 55 años.
- La legislación educativa española de la Educación Superior no contempla la posibilidad de acceso de las personas mayores a las universidades, a no ser que superen la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25, 40 y 45 años y quieran cursar una titulación de carácter oficial.
- España no contempla, en el conjunto de las propuestas analizadas, ninguna acción formativa en donde el acceso a la Educación Superior no sea para adquirir una titulación profesionalizadora. En este sentido da la impresión de que se pretende que la población mayor de 50 años continúe con un bajísimo nivel educativo y no se esta-

blezcan estrategias para “recuperar” a ese sector de la población del ostracismo educativo en que se ha visto envuelto por razones históricas, económicas y sociales.

- La perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, desde la óptica de las UpM, no guarda mucha relación con las propuestas realizadas por algunos organismos e instituciones nacionales e internacionales, en donde prevalece una visión utilitarista y mercantilista del conocimiento, más dirigida a la formación de mano de obra cualificada que a un proyecto de educación para la ciudadanía y el desarrollo personal.

#### 2.1.8.

#### LA ASOCIACIÓN ESTATAL DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES (AEPUM)

La AEPUM, tiene sus precedentes en 2001, cuando en el marco del V Encuentro Nacional celebrado en el Puerto de la Cruz (Tenerife), se constituyó la Comisión Nacional de Programas Universitarios para Mayores. Su principal cometido era tratar de que estas enseñanzas fueran recogidas en la entonces futura Ley de Universidades (LOU), en fase de aprobación por el Gobierno de entonces, y de la correspondiente tramitación parlamentaria. Además de las universidades elegidas, formaron entonces parte de aquella Comisión, un representante del IMSERSO y otro del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La Comisión realizó una serie de trabajos y cumplió otro de los mandatos recibidos: constituir una Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores (AEPUM), que quedó constituida en 2004 y de la que pueden formar parte todas las universidades que cuenten con Programas. En la actualidad agrupa a treinta y tres universidades públicas y privadas. Desde entonces, se han dado pasos importantes para fomentar

la colaboración de las universidades, llevando a cabo diversas actuaciones y elaborando propuestas presentadas al antiguo Ministerio de Educación y Ciencia para su desarrollo institucional.

Lo cierto es que después de más de diez años de su implantación, estos Programas, que cuentan con una cifra de alumnado estimada en más de 23.000, repartidos en casi todas las universidades públicas y privadas españolas, no han visto reconocido oficialmente su papel. Su rápido desarrollo no ha ido acompañado de un adecuado marco legislativo que reconozca y fomente los Programas como parte de las acciones encaminadas a potenciar el aprendizaje a lo largo de la vida, y ello a pesar de ser éstas parte sustantiva de las políticas educativas de la UE.

La AEPUM, ha puesto su empeño en converger hacia criterios de homologación y racionalización en el ámbito nacional y comunitario: unificando la estructura académica, la metodología, el valor de los créditos, y los reconocimientos formales o no formales a obtener con el objetivo de lograr el compromiso institucional necesario, tanto en el ámbito universitario como en el social. Se ha

## Mapa de universidades miembros de la AEPUM

### Madrid

U. Alfonso X El Sabio (\*)  
U. Antonio Nebrija (\*)  
U. Autónoma Madrid ⦿  
U. Carlos III Madrid ⦿  
U. Complutense Madrid ●  
U. Europea Madrid (\*)  
U. Francisco de Vitoria (\*)  
UNED  
U. Politécnica Madrid  
U. Pontificia Comillas ●  
U. San Pablo-CEU ●  
U. Rey Juan Carlos  
U. Camilo José Cela (\*)  
C.S.E. La Salle ■

- Miembros fundadores
- ⦿ Miembros de número
- Otras universidades
- (\*) Universidades privadas
- (+) Universidades católicas

Fuente: AEPUM



tratado de llevar a cabo, a nivel estatal y europeo, los trabajos necesarios (Libro Blanco de la Educación para Mayores) para la propuesta de incorporación pertinente en la normativa educativa española y europea de los programas universitarios para mayores, a los efectos de su reconocimiento y consolidación con la finalidad de conseguir la movilización y concienciación de objetivos comunes en el ámbito social y cultural encaminados a afianzar y hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente.

Pero es evidente que se requieren cambios profundos en la actitud política para poner en práctica políticas educativas que concedan un valor estratégico fundamental a la formación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida. Sin un cambio en las perspectivas adoptadas hasta ahora, España no podrá alcanzar los objetivos propuestos desde la UE. De igual modo, es necesario un cambio legislativo que permita el desarrollo normativo y el cambio de las propias universidades tendente a responder a las demandas de los nuevos colectivos sociales. Esto significa realizar un esfuerzo por abrir las puertas de las universidades a colectivos que tradicionalmente han quedado al margen de las posibilidades de la educación superior, no desde una vertiente profesionalizadora, sino cultural y educativa en sentido amplio.

## 2.2. EL PROGRAMA DE MAYORES EN LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRANA CANARIA

### 2.2.1. ANTECEDENTES Y LÍNEAS GENERALES DEL PROGRAMA

El programa *Peritia et Doctrina* es el resultado del compromiso adquirido por la ULPGC y la Dirección General de Servicios Sociales de la Consejería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias. Surge en el curso

1999/2000 en favor de una mayor implicación social, en la que la ULPGC asume el reto de crear una iniciativa encaminada a dar asistencia educativa y permitir el acceso a la universidad a sectores de la población distintos al tradicional. Nos referimos a generaciones de canarios que tuvieron que sufrir las repercusiones de nuestra guerra y posguerra civil, en un momento de desarrollo económico en el que la educación universitaria era un coto reservado para una elite de afortunados. Ahora es un buen momento para invitar a estas personas a cumplir lo que para muchos fue sólo un sueño: asistir a la universidad.

Partiendo del enfoque anterior, se ofrece una alternativa al colectivo de mayores como medida de protección social y atención a la tercera edad del nuevo milenio. Una experiencia de intervención socioeducativa desde el nivel superior de la enseñanza, como una forma de acercamiento de la universidad a la realidad social. El programa de formación de mayores se concibe, por tanto, como la contribución de la universidad a la atención social solidaria que, además, forma y con ello aumenta el nivel y la cultura de la comunidad. El nombre del proyecto surge de la idea de combinar la *peritia*, esto es, la experiencia y el saber que traen los mayores por formación previa y/o edad, con *doctrina*, es decir, el conocimiento que aún pueden adquirir.

#### 2.2.2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

- Ofrecer un servicio a la colectividad.
- Complementar la oferta de formación y participación social de los mayores de 55 años.
- Formar sobre temas específicos de la edad.
- Formar sobre temas que permitan mejor adaptación a los cambios sociales, culturales y tecnológicos.

- Integrar a los mayores en la comunidad universitaria: para que conozcan la (su) universidad y que el contacto permita el entendimiento intergeneracional.

Estos objetivos se enmarcan dentro de un modelo de intervención tripartito en el que se conjuga la enseñanza, la investigación y los servicios a la colectividad.

1. Con respecto a la enseñanza:

- Que las universidades continúen ocupándose de la educación de adultos hasta alcanzar a las personas mayores.
- Que para hacer esto se desarrollen un certificado de formación general para adultos mayores, al igual que se ha hecho por otras instancias para el primer ciclo educativo.
- Que en la formación de maestros y en el segundo ciclo se prevean acciones encaminadas a favorecer posteriormente un mejor entendimiento de los escenarios alternativos, salud, vivienda, tiempo libre, jubilaciones y roles sociales relacionados con la edad.

2. Con respecto a la investigación:

- Que se estimule la producción de memorias de másteres, tesis doctorales y la producción científica en el área de la tercera edad.

3. Con respecto a los servicios a la colectividad:

- Que sea cual sea la forma en que se haga (programa de formación, centro de estudios universitarios, proyectos de investigación, etc.) se realice como un servicio de orden educativo y social destinado a la atención a mayores.
- Que se favorezca el acercamiento a los individuos y los organismos del entorno.

Como se ha expuesto en el capítulo anterior, en España las ofertas de actividades de carácter educativo y cultural dirigidas a los adultos mayo-

res son de tres tipos: a) la de agrupaciones y asociaciones de difusión cultural, de formación permanente o denominación semejante; b) aulas, agrupaciones y asociaciones de extensión universitaria; y c) la que constituyen los programas universitarios para estudiantes mayores que se realizan en las propias universidades.

La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria se decanta por esta tercera opción sin desechar las anteriores, puesto que las mismas no se contraponen ni desvirtúan entre sí, sino que tratan conjuntamente de ampliar el panorama de una oferta solidaria para que la persona mayor pueda elegir con más libertad la opción que mejor atienda sus aspiraciones, necesidades y posibilidades.

### 2.2.3. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

El programa no da lugar a competencias profesionales pero tiene organización administrativa y académica similar a las titulaciones de la universidad. El estudiante debe inscribirse, matricularse, asistir a clases en los centros de la universidad y, sobre todo, aplicarse y rendir para poder titular. Se estructura en tres años académicos con un total de 600 horas. Los cursos se desarrollan en dos trimestres. Los estudiantes reciben un total de 200 horas por curso de las que un 70% son clases teóricas y el 30% restante son actividades dirigidas, trabajos prácticos, visitas culturales.

Las materias obligatorias tienen contenidos relacionados con las grandes áreas de conocimiento. De esta manera se abordan materias relacionadas con las disciplinas de Humanidades, Ciencias Jurídicas y Sociales, Ciencias Experimentales y Científico-Técnicas, entre otras. Las materias optativas abordan eminentemente aspectos culturales, sociales y tecnológicos que permitan una mejor adaptación a la sociedad moderna.



Las clases teóricas se complementaron con actividades prácticas que consisten en visitas programadas a entornos urbanos o rurales con objeto de interpretar el arte o la arquitectura del lugar, prácticas de laboratorio, excursiones guiadas a instalaciones de generación de energía, telecomunicaciones, lugares singulares para la interpretación de la flora y vegetación y a distintas instituciones en relación con la protección de los mayores y la solidaridad ciudadana.

Paralelo al programa se ofrece un abanico de actividades culturales, deportivas y de extensión universitaria organizadas por la propia Universidad y la Asociación del Programa de Mayores Peritia et Doctrina, integrada por antiguos estudiantes del programa y que cuenta con el apoyo técnico y jurídico de la Universidad. La finalidad de esta asociación se centra fundamentalmente en el desarrollo de una actividad cultural, de ocio y tiempo libre como apoyo a la actividad académica del programa.

#### 2.2.4. | METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN

La evaluación intenta medir el grado de logro alcanzado por los estudiantes a lo largo del curso y la consecución o no de los objetivos planteados inicialmente. Asimismo, la evaluación debe medir el rendimiento del estudiante de forma continua. La metodología a seguir durante el curso se centra en la participación e implicación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Las clases compaginarán la aportación de conocimientos teóricos por parte del profesor con clases prácticas a través de los diferentes trabajos grupales que se puedan realizar sobre los diferentes temas tratados, como vía de profundización del estudiante. Se exige la asistencia al 80% de las horas lectivas para obtener el diploma acreditativo del curso.

### 2.2.5. | EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA

El Programa de mayores Peritia et Doctrina se incorpora al Vicerrectorado de Desarrollo Institucional y Nuevas Tecnologías en julio de 2002. En esta primera etapa, la Dirección de Programas Formativos Especiales aún no está creada, por lo que el único programa existente es el Peritia et Doctrina en la isla de Gran Canaria. En octubre de 2003 surge la Dirección de Programas Formativos Especiales con la finalidad de consolidar dentro de la universidad programas de formación distintos a los tradicionales que den cobertura a otros sectores de la sociedad no atendidos hasta el momento por la universidad. A partir de este momento aumenta la proyección de los programas de mayores, extendiéndose a Fuerteventura y Lanzarote y se crean otros nuevos como el Diploma de Estudios Canarios, además de la consolidación del ya existente.

Dentro de los objetivos de esta Dirección de Programas Formativos Especiales se encuentran: a) la consolidación y afianzamiento en la sociedad canaria del Programa de Mayores en el ámbito académico, apoyo de líneas investigadoras “con” y “para” este colectivo y fomento del asociacionismo de los mayores y su participación activa en la comunidad; b) expansión y acercamiento del programa “Peritia et Doctrina” a los mayores de otras islas; y c) creación de nuevos programas formativos.

#### 2.5.5.1. | Reformas de los planes de estudio

Uno de los grandes retos de esta Dirección ha sido la consolidación del Diploma Peritia et Doctrina en Gran Canaria como epicentro de los esfuerzos que se vienen realizando para impulsar la formación de mayores, adaptando permanentemente sus contenidos temáticos y su metodología a las nuevas necesidades que se planteen. A continuación exponemos

los distintos planes de estudio desde el comienzo del programa hasta la actualidad:

#### A. Plan de estudios 1999/2000, 2000/2001, 2001/2002

El programa Peritia et Doctrina se implantó de manera progresiva: en el curso 1999/2000. Se contaba sólo con el primer curso, en el curso 2000/2001 había un primer y segundo curso y ya en el curso 2001/2002 completamos el ciclo con un primer, un segundo y un tercer curso. Esta primera promoción contó con un plan de estudios compuesto por seis asignaturas obligatorias y cuatro optativas. Las obligatorias estaban organizadas por cursos del tal manera que primero se correspondía con los campos de conocimientos de Humanidades, segundo con los campos de Ciencias Experimentales y Científico-Técnica y tercero con los campos de Ciencias Jurídicas y Sociales. Las optativas no estaban sujetas ni a áreas ni a cursos. El estudiante elige dos asignaturas por curso.

TIPO	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Obligatoria 1	Psicología de la edad adulta	Habilidades sociales	Solidaridad, asociacionismo y voluntariado
Obligatoria 2	Sistemas de protección social en la edad adulta	Biología vegetal y Naturaleza canaria	Movimiento y mecánica corporal
Obligatoria 3	Estrategias para el Desarrollo Personal	Las telecomunicaciones en el nuevo milenio	Historia de Canarias
Obligatoria 4	El arte en Canarias	Ciencia y Sociedad una relación permanente	Marco jurídico específico del mayor
Obligatoria 5	Lengua y Literatura	Introducción al Derecho	Biología del sistema nervioso



Obligatoria 6	Historia de España	Contaminación	Conflictos bioéticos
Optativa 1	Introducción a la sociología		
Optativa 2	Taller de musicoterapia		
Optativa 3	Energías alternativas y convencionales		
Optativa 4	Introducción al pensamiento clásico y su pervivencia en el mundo actual		
Optativa 5	Nutrición y dietética		
Optativa 6	Accesibilidad al entorno urbano y la arquitectura		
Optativa 7	La salud en la edad adulta		
Optativa 8	Riesgos sanitarios y primeros auxilios		

## B. Plan de estudios 2002-2003

En julio de 2002, y tras la supervisión del programa por parte de los responsables, profesores y una representación de estudiantes se propone un nuevo plan de estudios para el curso 2002-2003. El cambio principal en el plan de estudios se centra plantear un modelo con mayor optatividad donde el estudiante pudiera elegir un perfil más específico según sus gustos e inquietudes. El nuevo plan de estudios queda configurado de la siguiente manera:

TIPO	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Obligatoria 1	Psicología de la edad adulta	Habilidades sociales	Solidaridad, asociacionismo y voluntariado
Obligatoria 2	Sistemas de protección social en la edad adulta	Biología vegetal y Naturaleza canaria	Movimiento y mecánica corporal
Obligatoria 3	Estrategias para el Desarrollo Personal	Las telecomunicaciones en el nuevo milenio	Historia de Canarias



Obligatoria 4	El arte en Canarias	Ciencia y Sociedad una relación permanente	Marco jurídico específico del mayor
Obligatoria 5	Lengua y Literatura	Introducción al Derecho	Biología del sistema nervioso
Obligatoria 6	Historia de España	Contaminación	Conflictos bioéticos
Optativa 1	Informática básica		
Optativa 2	Introducción a la sociología		
Optativa 3	Taller de musicoterapia		
Optativa 4	Energías alternativas y convencionales		
Optativa 5	Introducción al pensamiento clásico y su pervivencia en el mundo actual		
Optativa 6	Nutrición y dietética		
Optativa 7	Accesibilidad al entorno urbano y la arquitectura		
Optativa 8	La salud en la edad adulta		
Optativa 9	Riesgos sanitarios y primeros auxilios		
Optativa 10	Historia de la música a través del tiempo		
Optativa 11	Internet y comunicaciones		
Optativa 12	Relaciones humanas (interpersonal y grupal)		
Optativa 13	Inglés básico		

### C. Plan de estudios 2003-2004

En julio de 2003 el programa pasa a formar parte del Vicerrectorado de Desarrollo Institucional y Nuevas Tecnologías, y se propone un nuevo plan de estudios para el curso 2003-2004. El cambio principal en el plan de estudios se centra en limitar el modelo abierto de optativas por un modelo más cerrado, ofertando tres optativas por curso a excepción de primero, que comienza con dos. Se aumenta la obligatoriedad por curso ampliando de seis asignaturas a siete y se incorporan asignaturas nuevas. Estos cambios afectan a las siguientes asignaturas:

Se aumenta la obligatoriedad por curso ampliando de seis asignaturas a siete y se incorporan asignaturas nuevas. Estos cambios afectan a las siguientes asignaturas:

- Pasan de optativa a obligatoria las siguientes asignaturas:  
“Introducción a la sociología”, “Calidad de vida en la edad adulta”, “Introducción al pensamiento clásico y su pervivencia en el mundo actual” e “Historia de la música a través del tiempo”.
- Pasa de obligatoria a optativa la siguiente asignatura:  
“Las telecomunicaciones en el nuevo milenio”.
- Asignaturas nuevas:  
“Inglés básico 2”: optativa, “Evolución humana”: obligatoria, “Antropología de lo religioso: obligatoria”.
- Causan baja:  
“Energías alternativas y convencionales”, “Accesibilidad al entorno urbano y a la arquitectura” y “Solidaridad, asociacionismo y voluntariado”.
- Se funden en una:  
“Marco jurídico específico del mayor” e “Introducción al derecho” que pasa a denominarse “Aspectos jurídicos-legales de los mayores”; y “La salud en la edad adulta” y “Nutrición y dietética” que pasa a denominarse “Calidad de vida en la edad adulta”.
- Cambia de nombre:  
“Biología del sistema nervioso” a “La vida y los misterios de la vida”.

TIPO	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Obligatoria 1	Psicología de la edad adulta	Habilidades sociales	Evolución humana
Obligatoria 2	Sistemas de protección social en la edad adulta	Biología vegetal y Naturaleza Canaria	Movimiento y mecánica corporal



Obligatoria 3	Estrategias para el desarrollo personal	Introducción al pensamiento clásico y su pervivencia en el mundo actual	Historia de Canarias
Obligatoria 4	El arte en Canarias	Ciencia y Sociedad una relación permanente	Antropología de lo religioso
Obligatoria 5	Lengua y Literatura	Aspectos jurídicos-legales de los mayores	Biología del sistema nervioso
Obligatoria 6	Historia de España	Contaminación	Conflictos bioéticos
Obligatoria 7	Introducción a la Sociología	Calidad de vida en la edad adulta	Historia de la música a través del tiempo
Optativa 1	Taller sobre riesgos sanitarios y primeros auxilios	Las telecomunicaciones en el nuevo milenio	Relaciones humanas (interpersonal y grupal)
Optativa 2	Inglés básico 1	Inglés básico 2	Taller de musicoterapia
Optativa 3	_____	Informática básica	Internet y comunicaciones

#### D. Plan de estudios 2004-2005

Se mantiene la misma estructura, realizándose pequeños cambios en algunas asignaturas:

- Cambian de curso:  
“Las telecomunicaciones en el nuevo milenio” pasa de segundo a primer curso y cambia de nombre pasando a denominarse “Las tecnologías del Espacio y sus aplicaciones en el Siglo XXI”.
- Pasa de obligatoria a optativa:  
“Contaminación”.

- Asignaturas nuevas:  
“La Participación social de los mayores”: obligatoria, “Geografía Mundial”: obligatoria.
- Causan baja:  
“Conflictos bioéticos”.

TIPO	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Obligatoria 1	Psicología de la madurez	Habilidades sociales	Evolución humana
Obligatoria 2	Sistemas de protección social en la edad adulta	Biología vegetal y Naturaleza Canaria	Mecánica y movimiento corporal
Obligatoria 3	Estrategias para el desarrollo personal	Introducción al pensamiento clásico y su pervivencia en el mundo actual	Historia de Canarias
Obligatoria 4	El arte en Canarias	Ciencia y Sociedad una relación permanente	Antropología de lo religioso
Obligatoria 5	Lengua y Literatura	Principios básicos de derecho socio-sanitario	Vida y misterio de la vida
Obligatoria 6	Historia de España	La Participación social de los mayores	Geografía Mundial
Obligatoria 7	Introducción a la Sociología	Calidad de vida en la edad adulta	Historia de la música a través del tiempo
Optativa 1	Taller sobre riesgos sanitarios y primeros auxilios	Contaminación	Taller de musicoterapia
Optativa 2	Inglés básico 1	Inglés básico 2	Internet y comunicaciones





<b>Optativa 3</b>	Las tecnologías del Espacio y sus aplicaciones en el Siglo XXI	Informática básica	Relaciones humanas (interpersonal y grupal)
-------------------	--	--------------------	---

### E. Plan de estudios 2005-2006

Se mantiene la misma estructura, realizándose pequeños cambios en algunas asignaturas:

- Asignaturas nuevas:  
“Inglés Básico 3”: optativa, “Aproximación al arte cinematográfico. Ficción y realidad”: obligatoria
- Causan baja:  
“Antropología de lo religioso”

TIPO	PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO
Obligatoria 1	El Arte en Canarias	Habilidades sociales	Geografía mundial
Obligatoria 2	Historia de España	Biología vegetal y Naturaleza canaria	Vida y misterio de la vida
Obligatoria 3	Sistemas de protección social en la edad adulta	Calidad de vida en la edad adulta	Mecánica y movimiento corporal
Obligatoria 4	Estrategias para el desarrollo personal	Introducción al pensamiento clásico y su pervivencia en el mundo actual	Aproximación al arte cinematográfico (ficción y realidad)
Obligatoria 5	Lengua y literatura	Principios básicos de derecho socio-sanitario	Historia de Canarias



Obligatoria 6	Introducción a la Sociología	La Participación social de los mayores	Evolución humana
Obligatoria 7	Psicología de la madurez	Ciencia y sociedad: una relación permanente	Interpretación de textos literarios
Optativa 1	Taller de riesgos sanitarios y primeros auxilios	Informática básica	Internet y comunicaciones
Optativa 2	La tecnología del espacio y sus aplicaciones en el Siglo XXI	Contaminación	Relaciones humanas (interpersonales y grupales)
Optativa 3	Inglés básico 1	Inglés básico 2	Inglés básico 3 (optativa)
Optativa 4	—————	—————	Taller de musicoterapia

## F. Plan de estudios 2006-2007

Se mantiene la misma estructura realizándose pequeños cambios en algunas asignaturas:

- *Asignaturas nuevas:*  
“Interpretación de textos literarios II”: obligatoria
- *Causan baja:*  
“Inglés básico 1”
- *Cambian de curso:*  
“Contaminación” pasa de segundo a primero, e “Interpretación de textos literarios I” pasa de tercero a segundo
- *Pasa de obligatoria a optativa:*  
“Contaminación” y “Principios básicos de derecho socio-sanitario”

TIPO	PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO
Obligatoria 1	El Arte en Canarias	Habilidades sociales	Geografía mundial
Obligatoria 2	Historia de España	Biología vegetal y Naturaleza canaria	Vida y misterio de la vida
Obligatoria 3	Sistemas de protección social en la edad adulta	Calidad de vida en la edad adulta	Mecánica y movimiento corporal
Obligatoria 4	Estrategias para el desarrollo personal	Introducción al pensamiento clásico y su pervivencia en el mundo actual	Aproximación al arte cinematográfico (ficción y realidad)
Obligatoria 5	Lengua y literatura	Interpretación de textos literarios I	Historia de Canarias
Obligatoria 6	Introducción a la Sociología	Introducción al Arte	Evolución humana
Obligatoria 7	Psicología de la madurez	Ciencia y sociedad: una relación permanente	Interpretación de textos literarios II
Optativa 1	Taller de riesgos sanitarios y primeros auxilios	Informática básica	Internet y comunicaciones
Optativa 2	La tecnología del espacio y sus aplicaciones en el Siglo XXI	Principios básicos de derecho socio-sanitario	Relaciones humanas (interpersonales y grupales)
Optativa 3	Contaminación	Inglés básico 2	Inglés básico 3
Optativa 4	_____	_____	Taller de musicoterapia

## G. Plan de estudios 2007-2008

Se mantiene la misma estructura realizándose pequeños cambios en algunas asignaturas:

- *Asignaturas nuevas:*  
“Historia de la Música”: obligatoria, “Introducción al Arte”: obligatoria, “Ecología Humana”: obligatoria e “Introducción al derecho Penal y Procesal”: obligatoria.
- *Causan baja:*  
“El Arte en Canarias”, “Estrategias para el desarrollo personal”, “La tecnología del espacio y sus aplicaciones en el Siglo XXI”, “La participación Social de los Mayores” y “Calidad de vida en la edad adulta”
- *Cambian de curso:*  
“Evolución Humana” pasa de tercero a primero y “Taller de Musicoterapia” pasa de tercero a primero.

TIPO	PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO
Obligatoria 1	Psicología de la madurez	Habilidades sociales	Geografía mundial
Obligatoria 2	Historia de España	Biología vegetal y Naturaleza canaria	Vida y misterio de la vida
Obligatoria 3	Sistemas de protección social en la edad adulta	Ecología Humana	Mecánica y movimiento corporal
Obligatoria 4	Evolución humana	Introducción al pensamiento clásico y su pervivencia en el mundo actual	Aproximación al arte cinematográfico (ficción y realidad)
Obligatoria 5	Lengua y literatura	Interpretación de textos literarios I	Historia de Canarias



Obligatoria 6	Introducción a la Sociología	Introducción al Arte	Introducción al derecho Penal y Procesal
Obligatoria 7	Historia de la música	Ciencia y sociedad: una relación permanente	Interpretación de textos literarios II
Optativa 1	Taller de riesgos sanitarios y primeros auxilios	Informática básica	Internet y comunicaciones
Optativa 2	Taller de musicoterapia	Principios básicos de derecho socio-sanitario	Relaciones humanas (interpersonales y grupales)
Optativa 3	Contaminación	Inglés básico 2	Inglés básico 3

#### H. Plan de estudios 2008/2009

Se mantiene la misma estructura realizándose pequeños cambios en algunas asignaturas:

- *Asignaturas nuevas:*  
“Aspectos fisiológicos”: optativa, “Geografía Regional de Canarias”: obligatoria e “Inglés Básico”: optativa.
- *Causan baja:*  
“Inglés básico 2”, “Inglés básico 3” y “Geografía Mundial”.

TIPO	PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO
Obligatoria 1	Psicología de la madurez	Habilidades sociales	Geografía regional de canarias
Obligatoria 2	Historia de España	Biología vegetal y Naturaleza canaria	Vida y misterio de la vida



Obligatoria 3	Sistemas de protección social en la edad adulta	Introducción al arte	Mecánica y movimiento corporal
Obligatoria 4	Historia de la Música	Introducción al pensamiento clásico y su pervivencia en el mundo actual	Aproximación al arte cinematográfico
Obligatoria 5	Lengua y literatura	Principios básicos de derecho socio-sanitario	Historia de Canarias
Obligatoria 6	Introducción a la Sociología	Interpretación de textos literarios I	Introducción al derecho Procesal Penal y Procesal
Obligatoria 7	Evolución Humana	Ciencia y sociedad: una relación permanente	Interpretación de textos literarios II
Optativa 1	Taller de riesgos sanitarios y primeros auxilios	Informática básica	Internet y comunicaciones
Optativa 2	Medio Ambiente y contaminación	Ecología Humana	Relaciones humanas (interpersonales y grupales)
Optativa 3	Taller de musicoterapia	Aspectos fisiológicos de la actividad físico-deportiva en la 3ª edad	Inglés básico

#### 2.2.6. LA FORMACIÓN INTERLECTIVA COMO COMPLEMENTO DE LA FORMACIÓN BÁSICA

El período de formación interlectivo que transcurre en el mes de febrero supone un paréntesis más flexible donde el estudiante propone cursos, talleres y conferencias de especial interés y actualidad; estas actividades

son voluntarias en las que se mezclan los tres cursos del programa. Así destacamos:

**A. Talleres y conferencias del periodo interlectivo 2002/2003**

- Aspectos de la personalidad y la cultura de Camilo José Cela.
- Canarias y la música.
- Agáldar o la exaltación de un entorno.
- La intervención con mayores en la comunidad Autónoma Canaria.
- Trayectoria pictórica de Marta Mariño Casillas.
- Esculturas de Orlado Ruano Arteaga.
- Imágenes para un siglo.

**B. Talleres y conferencias del periodo interlectivo 2003/2004**

- El Superlativo: “¡Mi mujer es guapísima! (Sobre ponceladas y temas conexos)”.
- ¿Cómo nos comunicamos?
- La introducción a los derechos humanos.
- Cine de género.

**C. Talleres y conferencias del periodo interlectivo 2004/2005**

- La Constitución Europea.
- Cómo apreciar la música.
- Introducción a la actividad museística.

**D. Conferencias del periodo interlectivo 2005/2006**

- Introducción a la Informática e Internet.
- Las tecnologías de la información y las comunicaciones para el desarrollo de Canarias.
- Nuevos tiempos, nuevas migraciones. La inmigración en Canarias en el contexto nacional.
- El mar como constante del ser Insular Canario.
- Taller de ecología humana.
- Entrenamiento de la memoria.
- Taller de Teatro y literatura clásica.

### E. Talleres y conferencias del periodo interlectivo 2006/2007

Con el objetivo de complementar la formación del programa de mayores Peritia et doctrina ofreciendo una vertiente específica en torno a temas de bienestar físico, psicológico y social, que han sido demandados por los estudiantes a lo largo de las distintas ediciones del programa, se ofertó un curso monográfico titulado “El bienestar físico, psicológico y social”, compuesto por los siguientes talleres:

---

#### ÁREA: “PENSANDO EN POSITIVO”:

---

Taller de Autoestima

---

Taller de Expresión de Emociones

---

Taller de Risoterapia

---

#### ÁREA: “TERAPIAS ALTERNATIVAS”

---

Taller de Reflexología

---

Taller de Flores de Bach

---

Taller de Acupuntura

---

#### ÁREA: “NUESTRO CUERPO EN MOVIMIENTO”

---

Sexualidad en la Edad Adulta

---

Taller de Biodanza

---

#### ÁREA: “MÚSICA, NARRACIÓN Y TEATRO”

---

Taller de Reflexiones en torno a la música

---

Taller de Narración

---

Taller de Teatro

---

Taller de Narración

---

#### CONCIERTO – CLAUSURA

---

### F. Talleres y conferencias del periodo interlectivo 2007/2008

- Biología: El cerebro nuevos conocimientos.
- Espacios naturales y ecosistemas.



- Bioética.
- La ley de Dependencia.

### 2.2.7. FOMENTO DE LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN “CON” Y “PARA” EL COLECTIVO DE MAYORES

La ULPGC se encuentra involucrada, junto con otros trece socios (Belén, Beirut, Chipre Norte, Chipre Sur, Creta, Granada, Bolonia, Palma de Mallorca, Malta, Marsella, Alejandría, Estambul y Londres) en un proyecto europeo dentro de la convocatoria EUROMED HERITAGE II coordinado por la Universidad Metropolitana de Londres y dirigido a investigar el patrimonio intangible de los centros históricos implicados, en nuestro caso Vegueta, Triana y Los Riscos. A este proyecto se ha sumado una veintena de estudiantes del Peritia et Doctrina como miembros investigadores desarrollando su trabajo en las siguientes áreas:

1. Desarrollo de la labor de informantes. Esta labor consiste en la recolección de las memorias y los recuerdos de los informantes, ya sea a través de una grabación en mini-disco, una grabación en cámara o de las dos maneras simultáneamente. Para evocar estos recuerdos se puede partir de una foto, un recorte de periódico, una festividad, un acontecimiento histórico concreto, etc.
2. Una vez han realizado la labor de informantes, éstos pasan a ser entrevistadores. Como entrevistadores deben facilitar contactos, asegurarse de la idoneidad de los posibles informantes en relación a su capacidad y disposición para hacer las entrevistas, y rastrear familias por áreas o zonas. Las zonas involucradas son Triana, Vegueta, El Risco de San Nicolás, San José y San Cristóbal.
3. Además, los miembros de Peritia et Doctrina podrán desarrollar la labor de investigadores. Distintos organismos de nuestra isla, como

el CAAM, la FEDAC, el Eco de Canarias y Prensa Ibérica, disponen de ricos y copiosos fondos gráficos y bibliográficos que están a nuestra disposición. Estos fondos pueden ser fuente de valiosa información, pero hasta ahora hemos carecido de los medios humanos necesarios para revisarlos y clasificarlos. La clasificación y organización de estos fondos puede representar una forma ideal de desarrollar la labor investigadora mencionada.

4. Finalmente, participan en la exposición que tuvo lugar en mayo y junio en La Casa de Colón y en los barrios de Vegueta y Triana. En este caso los miembros de Peritia et Doctrina realizan diferentes funciones, tanto como guías del barrio como desarrollando diferentes actividades dentro del museo relacionadas con la exposición.

Así, según lo expuesto, el programa de investigación ofrece a los estudiantes del Peritia et Doctrina las posibilidades de colaboración:

- Como ayudantes en la confección de la exposición que tuvo lugar en La Casa de Colón a finales de mayo y durante junio de 2004.
- Como investigadores de fondos bibliográficos y gráficos de los fondos de las instituciones anteriormente mencionadas.
- Como informantes, entrevistadores, como recolectores de información (sobre dónde localizar informantes u objetos de interés), colaboradores en la web del proyecto mediante la recopilación y colocación de nueva información en la página, como guías de Vegueta y Triana y como guías en la exposición.
- Finalmente, se pretende que los miembros de Peritia et Doctrina sean capaces de contribuir con su aportación en ponencias y congresos.

### 2.2.8. LA ASOCIACIÓN DE MAYORES PERITIA ET DOCTRINA

Tras finalizar la primera promoción se crea la asociación de diplomados del programa Peritia et Doctrina con el apoyo técnico y jurídico de la Universidad y del Programa. Los objetivos de esta asociación se centran fundamentalmente en una actividad cultural de ocio y tiempo libre como apoyo a la actividad académica del programa. La influencia de la Asociación como elemento de proyección social de los estudios y de los mayores se extrapola fuera de las aulas, teniendo una inclusión con entidades de reconocido prestigio cultural de nuestra comunidad, tales como centros culturales, centros de arte y centros de participación ciudadana, etc.

Destacamos como elemento importante de esa proyección la participación sistemática en la Universidad de Verano de Maspalomas de la ULPGC tanto en los cursos como en los talleres de reflexión y debate, entre los que destacamos: a) la participación ciudadana de los mayores en la sociedad: un espacio de reflexión; b) pasado, presente y futuro de los movimientos ciudadanos, otra forma de participar en política; c) taller de Introducción práctica a la música clásica del Siglo XX, etc.

Las actividades desarrolladas por la Asociación tienen una triple finalidad: la primera es la didáctica y está compuesta por ciclos de conferencias, seminarios o monográficos de actualidad, cuya extensión temporal supera la duración de los seminarios. La segunda es el conocimiento del exterior y la conforman aquellas actividades, que sin perder de vista su aspecto eminentemente didáctico, tienen su desarrollo fuera de las aulas, encuadrando aquí las visitas culturales, tanto al interior de Gran Canaria como a otras islas del archipiélago y las marchas senderistas. Y la tercera finalidad consiste en fortalecer los lazos de compañerismo y relaciones sociales, aprovechando eventos como las entregas de orlas al finalizar el Diploma, para celebrar ágapes que congregan a gran número de asocia-

dos, así como talleres destinados al esparcimiento, el aprendizaje y el entretenimiento de los asociados.

El apoyo económico, técnico y material se ha visto reflejado en las siguientes actividades formativas:

#### **A. Talleres y cursos de formación a los diplomados 2002/2003**

- El cine y literatura.
- El periodismo y nosotros.
- Grandes artistas de la pintura.
- Reflexiones sobre la vida desde la ciencia.
- Los vestidos de la música.
- Curso básico de cerámica.
- Taller de arte dramático.
- Fotografía básica.
- Yoga y Tai-chi.
- Senderismo.
- Visitas culturales.

#### **B. Talleres y cursos de formación a los diplomados 2003/2004**

- Participación ciudadana en la política.
- Antropología filosófica.
- Reflexiones sobre la vida desde la ciencia.
- El mundo contemporáneo y sus conflictos.
- Arquitectura contemporánea. Siglo XX. Teoría e Historia.
- Visitas culturales.
- Senderismo.

#### **C. Talleres y cursos de formación a los diplomados 2004/2005**

- Literatura Canaria, comentario de textos.
- Muralistas canarios: Néstor, Aguiar y Arencibia.
- Reflexiones sobre la vida desde la ciencia.
- Ciencia y humanismo.

- Cine y Sociedad.
- Beethoven, conciertos para piano y orquesta.
- Senderismo.
- Visitas culturales.
- Yoga – Tahichi.
- Teatro.

#### D. Talleres y cursos de formación a los diplomados 2005/2006

- *Seminarios*: Mitología clásica, Literatura, Cine, Biología, Canarias por una costa viva y Pintura Canaria del siglo XX.
- *Monográficos*: Historia de Europa (1870-2000).
- *Visitas culturales*: Visitas al patrimonio artístico y cultural de los siguientes municipios grancanarios: Santa Brígida, Agaete, Arucas y San Mateo.
- *Visitas de esparcimiento*: Senderismo por el Pinar de Tamadaba, Presa de las Niñas, Llanos de la Pez, Caldera de los Marteles y Caminos Reales de la cumbre de Gran Canaria.
- *Actividades lúdicas*: Taller de baile de salsa y las comidas de hermandad celebradas con ocasión del fin de curso y con motivo de los nombramientos como socios de honor de la Asociación.

#### E. Talleres y cursos de formación a los diplomados 2006/2007

- *Seminarios*: Arte, Literatura canaria, Mitología, Biología, Vulcanismo y Música.
- *Monográfico*: Derechos Humanos y la Inmigración.
- *Visitas culturales*: Visitas al patrimonio artístico y cultural de los siguientes municipios grancanarios: Ingenio, Agüimes, Mogán, Tejeda, Gáldar y Santa Lucía. Además se realizó la visita al patrimonio artístico y cultural de la isla de Tenerife (Orotava, Icod y Ta-coronte).
- *Visitas de esparcimiento*: Senderismo.

- *Actividades lúdicas:* Taller de baile de salsa e Informática.

#### F. Talleres y cursos de formación a los diplomados 2007/2008

- El Mundo contemporáneo.
- Las mujeres en la Historia.
- Cine forum (realidad y ficción).
- Taller de musicoterapia.
- Taller de informática.
- Conociendo Canarias a través del senderismo.

#### 2.2.9. EL PROGRAMA PERITIA ET DOCTRINA EN LA RED NACIONAL DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES

Otro de los grandes retos ha sido la consolidación del Diploma Peritia et Doctrina dentro de la red nacional de programas universitarios para mayores. A nivel institucional en abril de 2001 pasamos a formar parte como socio fundador de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores (AEPUM). Dicha Asociación tiene como fin estructurar y fomentar los programas educativos de carácter universitario contribuyendo al desarrollo formativo y cultural del colectivo de personas mayores.

Para alcanzar los fines señalados, la Asociación tendrá como objeto el fomento y desarrollo del diálogo y comunicación entre las universidades, las administraciones públicas y entidades privadas, el impulso de la cultura, buscar soluciones para la satisfacción de necesidades formativas y actuar como centro de información y asesoramiento interuniversitario para los programas de mayores y se adecuará en su actuación a los principios de autonomía, participación y relación con el entorno.

En particular, la Asociación cumplirá los objetivos anteriores en base a:

- Estudiar nuevas estructuras educativas, formativas y culturales.

- Procurar la colaboración y presencia de la Asociación en las actividades universitarias.
- Interrelacionar las Federaciones y Asociaciones de Alumnos Mayores con las Universidades Españolas.
- Convocar congresos o encuentros nacionales.
- Organizar intercambios internacionales.
- Concertar con las Administraciones Públicas estudios y proyectos que sean de interés para los programas de mayores.
- Colaborar en los programas financiados por las Administraciones Públicas que tengan por objeto la sociedad de mayores.
- Participar en programas europeos destinados a fines análogos a los de la Asociación.
- Buscar sistemas de financiación.
- Establecer sistemas de becas y ayudas.
- Unificar publicaciones para su edición con carácter periódico o circunstancial, acerca de temas y cuestiones relacionados con los fines de la Asociación, así como colaborar en publicaciones periódicas y otros medios de difusión que puedan contribuir al mayor conocimiento recíproco de la Universidad y la Asociación.
- Atender a actividades no citadas expresamente que estén implícitas en los fines de la entidad.

Otras acciones conjuntas en la red nacional de programas universitarios para personas mayores ha sido la incorporación del Programa Universitario para mayores Peritia et Doctrina a la III y última convocatoria de ayudas para el diseño de planes de estudio y títulos de grado de la ANECA, que busca impulsar estudios y/o supuestos prácticos para el diseño de planes de estudio y de títulos oficiales de grado adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior. Este tipo de programas entra por la vía de otros estudios no incluidos en el catálogo oficial, como estudios de grado.

### 2.2.10. EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA DEL PROGRAMA

Es notorio mencionar que el programa tiene el límite de plazas fijado en 100, aunque en algunos cursos se ha realizado un sobre esfuerzo admitiendo a 110 estudiantes, ya que no es posible admitir a más de 100 por dificultades económicas y de aulas, quedando cada año alrededor de unas 70 personas que reúnen los requisitos en lista de espera.

#### ESTUDIANTES MATRICULADOS PERITIA ET DOCTRINA

Curso	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Primero	65	79	92	103	113	110	110	106	110	100	100
Segundo	-	65	62	89	81	98	103	91	94	93	88
Tercero	-	-	63	62	75	76	95	94	87	85	88
TOTAL	65	142	217	254	269	284	308	291	291	278	276

### 2.2.11. LA PROYECCIÓN DEL PROGRAMA A NIVEL INTERINSULAR

Dada la proyección del programa Peritia et Doctrina en la isla de Gran Canaria, surge en las otras islas de la Provincia de Las Palmas, así como en el municipio de Adeje de la isla de Tenerife, una demanda de atención hacia el colectivo de mayores. La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria acoge con entusiasmo esta demanda y entra en contacto con los gobiernos insulares para la implantación del programa en las islas de Lanzarote, Fuerteventura y en el Sur de Tenerife.

Los programas se estructuran en tres años académicos (con impartición bianual alternado entre las islas) con un total de 360 horas lectivas (36 créditos). Los estudiantes reciben un total de 120 horas por curso. Cada asignatura tiene un total de 12 horas de clases teóricas y 3 horas de clases prácticas dirigidas a la realización de las actividades y visitas culturales.



Esta oferta queda constituida como la proyección y atención al colectivo de mayores de Fuerteventura y Lanzarote, que no poseen Universidad en su territorio, y un acercamiento al sur de la isla de Tenerife, pues la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria posee en dicho municipio sede universitaria.

Los estudiantes cursarán ocho materias por curso que, por razones operativas, se impartirán en cuatro bloques de tres semanas cada uno, a razón de 4 horas semanales teóricas por materia. Las actividades prácticas se desarrollan la última semana del módulo.

Dadas las condiciones específicas de la insularidad (escasez de profesorado universitario, falta de aulas, problemas de transporte, encarecimiento en general del programa), se apuesta por un programa distinto al que se oferta en Gran Canaria en cuanto a su organización temporal, aunque no repercute en el desarrollo académico, como se recoge en el cuadro del Plan de estudios.

#### PRIMER CURSO

Historia de España	Obligatoria
La vida vista desde la ciencia	Obligatoria
Movimiento y mecánica corporal	Obligatoria
Principios básicos de derecho socio-sanitario	Obligatoria
Introducción al Arte	Obligatoria
Introducción al pensamiento clásico y su pervivencia en el mundo actual	Obligatoria
Psicología de la edad adulta	Obligatoria
Lengua y Literatura	Obligatoria

#### SEGUNDO CURSO

Evolución humana	Obligatoria
------------------	-------------

Taller de musicoterapia	Obligatoria
Biología	Obligatoria
Ciencia y sociedad	Obligatoria
Habilidades sociales	Obligatoria
Historia de canarias	Obligatoria
Taller de riesgos	Obligatoria
Internet y comunicaciones	Obligatoria

### TERCER CURSO

Por los caminos del arte	Obligatoria
Bioética	Obligatoria
Introducción al derecho penal y procesal	Obligatoria
Geografía mundial	Obligatoria
Sistemas de protección social en la edad adulta	Obligatoria
Música, folclore y artesanía de canarias	Obligatoria
Interpretación de textos literarios	Obligatoria
Informática e Internet II	Obligatoria

## CAPÍTULO 3.

### LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE

---

### 3.1. EL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

La Universidad es una institución muy antigua que se ha consolidado a lo largo de la historia. A través de los siglos ha ido evolucionando, con mayor o menor acierto. La segunda mitad del siglo XX pasará a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular de los centros de educación superior a escala mundial. Al tiempo que se agudizó aún más la disparidad entre los países desarrollados, los países en desarrollo y en particular los países menos adelantados en lo que respecta al acceso a la educación superior y la investigación y los recursos de que disponen.

La universidad en Europa y en España ha experimentado cambios que determinan que no sea una universidad exclusiva para privilegiados. Numerosos acontecimientos hicieron aumentar decisivamente el número de sujetos que podían acceder a la educación universitaria como el boom demográfico, la masiva escolarización, el aumento de la calidad de vida, etc. Concretamente en España, la matrícula nueva en la universidad ha ido aumentando año tras año, llegando a convertirse en una salida habitual para los jóvenes españoles (Fernández, 1999).

En la última década del siglo XX comienza a producirse un aumento exponencial de la información y el conocimiento y se confía en que las instituciones de enseñanza superior atiendan las necesidades formativas de un público que será cada vez más numeroso y variado, lo que determina

que la calidad de la actividad docente del profesorado universitario debe ser uno de los objetivos clave del período de desarrollo que ahora vivimos (Latas, 1999).

En estos momentos, la universidad se plantea qué debe hacer para responder de forma acertada a las actuales circunstancias económicas, sociales y políticas, muy distintas de las anteriores. Como indica Jofre (2002) a medio plazo las universidades competirán por estudiantes, profesores, recursos y prestigio. Además, la globalización puede suponer riesgos importantes, ya que las instituciones deberán desarrollar formas de internacionalización compatibles con sus realidades nacionales y sus identidades culturales. De ahí que sea necesario desplegar alianzas y redes para abordar estos temas con el máximo de garantías para las personas y las instituciones.

Para plantearnos cómo debe ser el profesor universitario del siglo XXI, tenemos que analizar primero cómo es la sociedad, la institución y el estudiante en este nuevo siglo. Por ello, a lo largo de este capítulo vamos a analizar las características de la sociedad actual, así como el planteamiento que se hace de la universidad. En esta línea, Picardo (2002) indica que la nueva sociedad que se está forjando se sustenta en el conocimiento, el aprendizaje permanente y el desarrollo tecnológico, aspectos con los que iniciamos el desarrollo de este capítulo.

### 3.1.1. LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

La sociedad del conocimiento surge como consecuencia de la evolución de la sociedad de la información. Las ideas, como apunta Cornella (1999), parecen haber sustituido al capital en su función de generador de riqueza. La explotación inteligente de la información, su conversión en conocimientos, puede que sea la única fuente de competitividad sostenible. Ese

conocimiento provocará el desarrollo de nuevos productos y procesos, incluso de nuevas formas de organización social que permiten explicar las diferencias entre las empresas y las sociedades. Ahora no basta con acumular información, tenemos que entender cómo manejamos la información, cómo generamos conocimientos, cómo aprendemos.

El hecho de que las ideas se conviertan en motor de crecimiento ha hecho que los gobiernos comiencen a plantearse de qué manera pueden lograr que sus ciudadanos no queden descolgados en este proceso que supone unos importantes cambios. Pasamos del *aprender de por vida* al *aprender durante toda la vida* que nos lleva a desarrollar el aprendizaje permanente. Vamos desde modelos de transferencia de información en los que alguien emite una información dirigida al espacio y alguien la recibe sin que quede claro qué hace con ella, hasta llegar a modelos de transacción de información en los que se produce una sintonía entre las necesidades de información de alguien y las posibilidades informadoras de otro: la captación de conocimientos responde a una especie de *conversación* en la que las partes modelan su mensaje según la respuesta que recibe del otro.

Davenport y Prusak (1998) señalan que aunque las organizaciones siempre han tenido, utilizado y explotado conocimientos para llevar a cabo sus objetivos, parece que de pronto se han dado cuenta de que es preciso definir e instrumentalizar maneras de gestionar ese activo intangible.

Una cuestión importante es que, a diferencia de otros factores económicos, las ideas no cumplen la ley de retorno decreciente, según la cual, conforme se aumentan los recursos productivos decrece el ritmo de crecimiento del producto. Una idea, sin embargo, puede reproducirse y compartirse indefinidamente, a bajo coste, produciendo así un efecto multiplicativo importante (Cornella, 1999). Aunque esta teoría cuenta con detractores que afirman plantean que si ese fuese el mecanismo, EE.UU. debería obtener mayor crecimiento anual que el que obtiene.

En España, hemos podido apreciar cómo las malas condiciones de los investigadores y las políticas de gestión de la investigación, ha provocado una fuga de cerebros que ha llevado al Estado a plantear medidas políticas, financieras y estructurales, que impidan el desaprovechamiento o infrutilización del capital intelectual de la nación.

Este contexto social es mucho más exigente en cuanto a conocimientos, y el que las ideas se valoren como activos supone un estímulo para la formación y la educación. En este mismo contexto tenemos que plantearnos qué cambios hay que establecer en la enseñanza para ajustarnos a las necesidades actuales, desde la escuela a la universidad.

### 3.1.2. EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Es indispensable abordar qué perfil de profesores necesitamos para llevar a cabo los procesos formativos del siglo XXI. El profesorado es un componente esencial en cualquier institución educativa y también lo es en la universidad. Los análisis sobre la calidad de la educación lo destacan siempre como factor primero en la determinación de aquélla, limitador o potenciador de la eficiencia de otros elementos y variables que también la codeterminan (Gimeno, 1996, 53).

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998, se determinaron las siguientes competencias como aquellas que debería reunir un profesor universitario modelo:

- Conocimiento y entendimiento de los distintos modos de aprendizaje de los estudiantes.
- Conocimientos, competencias y aptitudes en materia de evaluación de los estudiantes a fin de ayudarles a aprender.
- Compromiso con el saber en la disciplina respetando las normas profesionales y conocimiento de las nuevas circunstancias.

- Conocimiento de las aplicaciones de la ciencia y la tecnología a la disciplina en relación con el acceso al material y los recursos a nivel mundial y con la enseñanza de la tecnología.
- Receptividad a los indicios del mercado exterior para conocer las necesidades de aquéllos que podrían contratar a los graduados de una disciplina.
- Dominio de las innovaciones en el campo de la enseñanza, incluida la conciencia de la necesidad de una instrucción de *modo doble* en la que la educación presencial y a distancia emplean un material similar.
- Conocimiento de los usuarios, en particular de las opiniones y aspiraciones de los interesados, incluidos los estudiantes.
- Conciencia de la influencia que ejercen los factores internacionales y multiculturales sobre los planes de estudios.
- Capacidad de instruir a una amplia gama de estudiantes, de distintos grupos de edad, origen socioeconómico, raza, etc., a lo largo del día.
- Aptitudes para ocuparse de un número mayor de estudiantes en las clases, los seminarios o talleres formales conservando la calidad.
- Elaboración de estrategias de gestión personales y profesionales.

Para Belando (1999) las competencias y rasgos básicos que debe tener un profesor universitario como profesional de la enseñanza son:

- Estabilidad emocional, seguridad en sí mismo y autonomía, pues es innegable la influencia psicológica que tiene un profesor sobre sus estudiantes.
- Capacidad de adaptación a situaciones diferentes, apertura ante las distintas opiniones e ideologías y un pensamiento creativo. Esto conlleva una capacidad de cuestionar las diversas teorías, opiniones, creencias, etc. incluso las propias; reflexión; compromiso en que sus estudiantes aprendan a aprender; investigación, etc.



- Participación, compromiso activo, y responsabilidad en las distintas etapas del proceso a desarrollar “en” y “con” la comunidad educativa, pues no nos referimos solamente al trabajo en el aula.
- Formación pedagógica y científica suficiente en su especialidad, además de una amplia y rica cultura general.
- Un buen conocimiento de la metodología, recursos y técnicas necesarias para el desempeño óptimo de su trabajo.
- Iniciativa y creatividad en la búsqueda y construcción de recursos dentro y fuera de la universidad.
- Capacidad de diagnóstico y de evaluación crítica, sensibilidad social y análisis crítico de la sociedad.
- Capacidad de diálogo y de trabajo en equipo. Se hace necesario subrayar la importancia de la comunicación en la vida universitaria.
- Selección de los futuros profesionales de la enseñanza. En esta selección San Martín (2002) considera necesario tener en cuenta como criterio relevante el manejo de las TICs o al menos la disponibilidad para formarse. Pues, como indican Cisneros, García y Lozano (2001), existen dos actitudes diferentes. Una, en la que se produce una aceptación de las tecnologías sin cuestionarlas y utilizándolas; y otra crítica, que acepta las nuevas tecnologías y es consciente de lo que implican comprometiéndose en el análisis de la bondad y conveniencia de los medios para la sociedad procurando no caer en descalificaciones gratuitas que no conllevarían más que a estancamientos, a posiciones vacías y a anular espacios de comunicación y consenso. Sin embargo, nosotros creemos que aún podemos encontrar una tercera en la que se reconoce que existen, pero reacios a su uso y mucho más a su inclusión dentro de los procesos formativos.

Con la introducción de las nuevas tecnologías y el cambio de paradigma educativo, autores como Cebrián (2003), García (2002) y Marquès (2002) concretan el papel del profesor universitario en los siguientes aspectos:

- Asesor y guía del auto-aprendizaje.
- Motivador y facilitador de recursos.
- Diseñador de nuevos entornos de aprendizajes con TICs.
- Adaptador de materiales desde diferentes soportes.
- Productor de materiales didácticos en nuevos soportes.
- Evaluador de los procesos que se producen en estos nuevos entornos y recursos.

Este planteamiento nos lleva a planificar cursos, diseñar estrategias de enseñanza/aprendizaje, buscar y preparar recursos y materiales didácticos, gestionar el desarrollo de las clases manteniendo el orden, motivar al alumnado, proporcionar información, facilitar la comprensión de los contenidos básicos, ser ejemplo de actuación y portador de valores, asesorar en el uso de recursos, orientar la realización de las actividades, tutoría, realizar trabajos con los estudiantes, evaluar, trabajos de gestión y formación continua, etc.

Ibáñez-Martín (2001) indica que son tres los compromisos que el profesorado universitario debe asumir:

- Con la sociedad
- Con los estudiantes
- Con la profesión

El compromiso con la sociedad ha de atender siempre a la cultura, a los valores y a los problemas de cada sociedad, pues toda sociedad tiene unos valores, expresados en manifestaciones culturales, que constituyen el patrimonio de su propia identidad. Toda tarea educativa debe tener en

cuenta los valores que configuran la identidad de la sociedad en la que se trabaja sin encerrarse en ellos.

Comprometerse con la sociedad significa no cerrar los ojos a los problemas más destacados que tiene la sociedad en la que se vive. En unos sitios se tratará de la escolarización o la lucha contra la criminalidad, en otros la exclusión étnica o del terrorismo, de los sistemas de seguridad social o del medio ambiente, de la identidad nacional o de la tolerancia, etc.

El comprometerse con los estudiantes significa un compromiso con el desarrollo de su inteligencia, con su descubrimiento de la libertad madura y con su capacidad de trabajo. Es preciso ayudar a los estudiantes para que adquieran habilidades literarias básicas, para que comprendan el funcionamiento de la razón mediante la argumentación, para que posean habilidades comunicativas y para que desarrollen el pensamiento crítico. Esto significa desarrollar el gusto por la lectura, la capacidad para comprender el sentido de lo que se lee, la capacidad para buscar información, en un mundo inmerso en tecnologías que nos acercan a conocer todos los datos sobre los que construir el saber, y la capacidad para reflejar acertadamente por escrito las propias ideas.

Por último, los profesores universitarios deben comprometerse con su profesión llevando a cabo las funciones que tienen encomendadas, la docencia, la investigación y, en determinados momentos, la gestión. Una docencia en la que se establezcan conexiones entre las disciplinas, colocando las especialidades en contextos amplios, demostrar cómo las ideas son capaces de influir sobre la acción sin perjuicio de que en ciertos ámbitos la práctica tenga un especial protagonismo. La investigación no sólo centrada sobre los asuntos básicos de la asignatura sino sobre cuestiones que facilitarán a los estudiantes un ejercicio lúcido de su profesión.

Para lograrlo es necesario llevar a cabo una formación que para Marquès (2002) debe señalar las competencias necesarias para la docencia y que debe girar en torno a los siguientes aspectos:

- Conocimiento de la materia que va a impartir y de la cultura actual.
- Competencias pedagógicas: habilidades didácticas, tutoría, técnicas de investigación, conocimientos psicológicos y sociales: resolver conflictos, dinamizar grupos, tratar la diversidad, etc.
- Habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes: TICs.
- Características personales.

Para San Martín (2002), la formación que el profesor universitario debe recibir en torno a lo que define Marqués como habilidades instrumentales, se compone de los siguientes elementos:

- Una formación básica en equipos.
- Formación en el manejo de programas (procesador de texto, base de datos, hoja de cálculo, etc.).
- Formación en el manejo de herramientas de Internet, correo electrónico y de una plataforma de conocimiento.
- Formación didáctica que permita un mejor uso de la plataforma.

Las nuevas características y necesidades de la sociedad del siglo XXI, también llamada del conocimiento, reclaman un nuevo modelo de enseñanza y formación. En décadas anteriores, la metodología estaba basada en la enseñanza y centrada en el profesor. Ahora hemos pasado a programas basados en el aprendizaje en el que el centro de atención es el estudiante y su proceso de adquisición del conocimiento. Además, que el aprendizaje haya pasado de ser considerado propio de una etapa o época a convertirse en elemento fundamental a lo largo de la vida, junto con los progresos realizados en las tecnologías de la información y comunicación, ha provocado una revolución en los sistemas educativos que se han desarrollado hasta el momento, para abrir camino a nuevos modelos y paradigmas.

El profesorado universitario tiene que adaptarse a estos nuevos tiempos y a los cambios que se producen en la universidad actual para poder satisfacer las necesidades de los estudiantes y las que la sociedad reclama. Para lograrlo se necesitan medios y una formación específica, aunque lo primordial es una actitud positiva para el cambio. Por esta razón, en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria se llevan a cabo planes de formación psicopedagógica del profesorado y existen ayudas a la formación cuando las necesidades no se cubren con la oferta específica. De esta forma, la universidad pretende satisfacer las demandas de su profesorado, pues la formación supone una mejora para la calidad de la institución y su situación ventajosa en el Espacio Europeo de Educación Superior.

En esta línea, consideramos que las diez competencias básicas de un profesor universitario son las siguientes:

1. Conocimiento de los métodos de aprendizaje de los estudiantes.
2. Competencias en materia de evaluación.
3. Estar al día en el desarrollo del conocimiento en su materia.
4. Receptivos a las demandas del mercado y de la sociedad.
5. Dominio de las nuevas tecnologías docentes.
6. Conocimiento de sus estudiantes, capacidad para adaptar la instrucción a contextos diversos y multiculturales.
7. Competencia para gestionar los asuntos personales, profesionales y grupales.
8. Estabilidad emocional, seguridad en sí mismo y autonomía.
9. Participación, compromiso activo, responsabilidad y pensamiento crítico.
10. Asesoramiento y guía del aprendizaje de los estudiantes, motivador y facilitador, diseño de nuevos entornos de aprendizaje, adaptación de materiales en distintos soportes, producción de materiales docentes y funciones de seguimiento y evaluación.

### 3.2. LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

En las dos últimas décadas del siglo pasado comenzó la preocupación por la evaluación institucional en las universidades españolas, como aparece recogido en la LRU y en los estatutos de las instituciones universitarias. Las universidades han desarrollado planes de evaluación de la docencia, de los servicios, de la investigación, de la gestión y valoraciones institucionales. Asimismo, se plantean acciones como consecuencia del rendimiento de cuentas que la universidad tiene que hacer a la sociedad que la sustenta, dando muestra del aprovechamiento de sus recursos y la calidad de los servicios. La evaluación se ve reforzada cada vez más y queda patente en la Ley Orgánica de Universidades en la que se contempla la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y las Agencias autonómicas que tienen que asumir las funciones de evaluación y acreditación del profesorado, centros, titulaciones, servicios, etc.

La evaluación es un punto de partida para la mejora y, como plantea Zúñiga (1997, 175), es creadora de comunidad, porque permite construir un proyecto de universidad mediante la puesta en común, la concreción de objetivos y las finalidades de la institución. Aunque, en algunos casos, puede suceder lo contrario y convertirse, según Jornet y otros (1996, 190), en un elemento disruptor de la actividad universitaria: docencia, investigación y gestión. Pero, lo que sí ha producido la evaluación es, sin duda, un cambio y un avance y consolidación de la cultura de la evaluación.

En las universidades se llevan a cabo distintos tipos de evaluaciones y cada una tiene su propio planteamiento teórico y metodológico, al tiempo que persigue unos fines políticos y sociales diferentes.

En este capítulo analizamos el concepto de evaluación y posteriormente estudiaremos cada uno de los aspectos relacionados con las evaluaciones que se llevan a cabo en las universidades: enfoque, contextua-

lización, finalidad, etc. Finalmente mostraremos cómo se va a desarrollar la evaluación en el nuevo marco legislativo, siguiendo el plan de actuación realizado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

### 3.2.1. | CONCEPTO DE EVALUACIÓN

El significado que del término evaluación encontramos en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2001, 1012) es *acción y efecto de evaluar* que en su primera acepción explica que es *señalar el valor de algo*. Y ofrece otros significados como *estimar, apreciar, calcular el valor de algo y estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los estudiantes*. Ahondando en el ámbito de la educación, el Diccionario Terminológico de Investigación Educativa y Psicopedagógica (1996) la define como *proceso sistemático de obtención y análisis de información significativa en que se basan juicios de valor sobre un fenómeno*.

Pérez (1986,31) considera evaluar *el acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido*.

Para García (1989, 20) *la evaluación es una actividad o proceso de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones*.

Para González (1999, 12) la evaluación es vista como *el proceso de interpretación de la información valiosa recogida para identificar la adecuación de un proceso (global o individual) a unas metas o criterios previamente definidos y su utilidad, siempre con propósito de mejora*.

Alvira (2000, 232) explica que evaluar un servicio, un plan, un programa, etc. *consiste en emitir un juicio de valor o mérito basándose en información empírica recogida sistemática y rigurosamente.*

Por su parte, Sánchez (2001, 60) considera que *la evaluación implica el uso de sistemas de medida que faciliten datos que permitan el análisis de la información, la realización de juicios de valor sobre esa realidad y la toma de decisiones encaminadas a poner en marcha estrategias de mejora en el caso de que fuera necesario.*

Para nosotros la evaluación es como un circuito en el que hay que completar un recorrido. Tomamos como punto de partida la recogida de información, lo más exhaustiva posible, que nos aportará los datos que permitirán que en el siguiente tramo efectuemos el análisis cuyos resultados nos van a llevar a la toma de decisiones para cruzar la meta alcanzando la mejora. Y vuelta a empezar otro proceso evaluativo.

### 3.2.2. LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: ANTECEDENTES

#### 3.2.2.1. Enfoques de evaluación

La evaluación de la actividad de las universidades se ha establecido como un instrumento dinamizador y orientador en el proceso de renovación. Fruto de ello es la puesta en marcha de acciones evaluativas en las distintas universidades del Estado, con grados de institucionalización diferentes. Sin embargo, esto no significa que en algunos casos no llegue a producir una tensión que afecta al desarrollo normal de cualquier proceso educativo.

Para estructurar los enfoques de la evaluación existen distintas opciones teniendo en cuenta las dimensiones que definen un proceso de eva-



luación (objeto, propósito, audiencia, énfasis, criterios, etc.) aunque nos decantamos por la planteada por Jornet (1991) ilustrada en el cuadro de Sánchez (2001) en el que separa según las finalidades de la evaluación.

Las polaridades no tienen carácter exclusivo y para definir las bien debemos enmarcarlas en un plan concreto de evaluación.

Jornet y otros (1996) también identifican tres grandes enfoques basándose en el cruce de las dimensiones indicadas anteriormente: institucionales, de programa y de profesorado, conteniendo cada una dos finalidades, formativa-mejora y sumativa-rendición de cuentas. A la hora de desarrollar programas pueden coexistir y no constituyen opciones excluyentes.

Características de evaluación formativa vs sumativa según Sánchez (2001).

CARACTERÍSTICAS	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
Propósito	Mejorar una intervención, una política, un programa, organización, un producto...	Determinar la eficacia del personal, de las intervenciones, de los programas...
Foco de interés	Virtudes y defectos del objeto evaluado	Objetivos de la intervención
Resultados deseados	Recomendaciones para la mejora	Juicios y generalizaciones sobre tipos de intervención eficaces y condiciones en las que los esfuerzos son eficaces
Nivel deseado de generalización	Limitado al contexto específico estudiado	Intervenciones con objetivos similares
Supuestos básicos	La gente puede y querrá usar la información para lo que está haciendo	Lo que funciona en un sitio bajo determinadas condiciones debería hacerlo en cualquier otro sitio



Modo de publicación	Informe oral, conferencia, informe interno, limitada circulación con programas similares y otros evaluadores	Informe de evaluación para promotores de evaluación, planificadores y revistas especializadas
Criterio de valor	Utilidad para los usuarios en el contexto evaluado	Capacidad de generalización para futuros esfuerzos, otros programas, otros planteamientos

### A. Enfoques institucionales

A través de estos planes se intenta medir la globalidad de la Universidad: los servicios, los programas, los profesores, así como la actuación de los órganos de gestión y de gobierno, teniendo en cuenta el tipo de objetivos y finalidad de la evaluación, sea formativa o sumativa. En síntesis, este enfoque se orienta hacia el concepto de “calidad educativa”.

Dentro de este enfoque y como indicábamos anteriormente, pueden coexistir distintos fines y dependiendo de cada uno de ellos el proceso que se desarrolla es diferente.

- **Enfoque de autorrevisión institucional.** Parte de los modelos orientados al cambio que buscan identificar los elementos organizacionales que lleven a introducir innovaciones efectivas. En este enfoque la acción se orienta hacia la realización de planes estratégicos a corto, medio y largo plazo después de realizar el análisis de necesidades y determinar cuáles son las áreas prioritarias de actuación (Dochy y otros, 1990). Asumen que la innovación y la mejora institucional debe llevarse a cabo desde el propio cambio institucional integrando las estructuras y funciones que engloba la institución y que, por tanto, puede dinamizar.

Para llevar a cabo un plan de esta envergadura es necesario:

- Conseguir la participación de todos los estamentos de la institución, no desde la imposición sino desde el convencimiento de todos, partiendo del propio gobierno para que poco a poco esa creencia en la calidad de como fruto la elaboración de planes voluntarios de autoevaluación.
- Que se realice una autovaloración en cada uno de los estamentos implicados como instrumento básico de la evaluación. Los mecanismos que se suelen utilizar son los comités de compañeros, expertos en evaluación y los propios sujetos que recogen, analizan e interpretan la información.

Este enfoque no constituye un programa sino que crea el marco que nos permite analizar las necesidades, establecer las prioridades y planificar la evaluación e innovación. Por ello, pueden tender a integrar varios enfoques, análisis de programas académicos, profesores, etc., aunque enfatizará siempre el análisis de los procesos organizativos con un carácter globalizador de la institución (Jornet y otros, 1996).

- **Enfoque institucional de rendición de cuentas.** Los planes de evaluación que se realizan tienen como fin tomar decisiones sobre recursos, acreditación, etc. y persiguen analizar el grado de consecución de determinados objetivos institucionales o el valor/utilidad global del producto institucional. Las fuentes de información son múltiples según el tipo de variables que atienda: bancos de datos de la universidad, nacionales, informes de expertos, etc. Dentro de este enfoque se hace uso de los indicadores de rendimiento de los que existen distintos modelos, como el elaborado en el Reino Unido (Cave et ál., 1988; Cave et ál., 1991; Johnes y Taylor, 1990) y el español elaborado por el Consejo de Universidades, como consecuencia del impacto del primero, que provocó interés por el estudio y desarrollo de indicadores de rendimiento institucional. De ambos podemos

apreciar una síntesis en los cuadros que recogemos a continuación. Este enfoque se orienta hacia la “rentabilidad” del producto universitario.

- **Enfoque mixto.** Es el que más interés suscita debido a la flexibilidad que proporciona permitiendo ajustar y negociar entre diversas instancias y audiencias implicadas en el proceso. La orientación del análisis que se realiza en el marco de este enfoque es de índole sumativa y, junto a otras informaciones, incluye informe de autorrevisión realizado por la institución y aceptado por la comisión evaluadora utilizando sistemas de control.

---

#### ESTADÍSTICAS DE DIRECCIÓN E INDICADORES DE ACTUACIÓN DE LA UNIVERSIDAD, ADAPTADO DE CAVE, HANNEY Y KOGAN (1991): THE USE OF PERFORMANCE INDICATORS IN HIGHER EDUCATION

##### Gastos en departamentos académicos (Coste por Centro)

---

FTE Staff académico

E1 Gastos por estudiante

E2 Gastos por staff académico

E3 Gastos de mantenimiento por staff académico

E4 Gastos en equipamiento por staff académico

E5 Ingresos por investigación por staff académico

##### Estudiantes y staff (Coste por Centro)

---

Estudiantes

E6 Investigación en postgraduados sobre porcentaje de estudiantes

E7 Enseñanzas dadas a postgraduados sobre porcentaje de estudiantes

E8 Todos los postgraduados sobre porcentaje de estudiantes

E9 Ratio de estudiantes y personal docente del staff

##### Gastos de la administración central

---

E10 Gastos de la administración central sobre porcentaje de los gastos totales

E11 Pagos efectuados sobre porcentaje de los gastos de la administración central

E12 Gastos de administración central por estudiante

E13 Gastos de administración central por staff académico

#### Gastos en Bibliotecas

---

E14 Gastos en biblioteca como porcentaje del gasto global

E15 Gastos en publicaciones como porcentaje del gasto en biblioteca

E16 Gastos en pagos de biblioteca como porcentaje del gasto en biblioteca

E17 Gastos en biblioteca por estudiante

E18 Gastos en biblioteca por staff académico

E19 Gastos en libros por estudiante

E20 Gastos en revistas por estudiante

#### Gastos en servicios informáticos

---

E21 Gastos en servicios informáticos como porcentaje del gasto global

E22 Pagos en servicios informáticos como porcentaje de los gastos en servicios informáticos globales

E23 Gastos en servicios informáticos por estudiante

E24 Gastos en servicios informáticos por staff académico

#### Gastos en locales

---

E25 Gastos totales en locales como porcentaje del gasto global

E26 Pagos en locales como porcentaje del gasto en locales

E27 Gastos en calefacción, agua y electricidad como porcentaje del gasto global

E28 Gastos en servicios de limpieza y seguridad como porcentaje del gasto global

E29 Gastos en reparaciones y mantenimiento como porcentaje del gasto global

E30 Gastos en teléfono como porcentaje del gasto global

E31 Gastos en locales por estudiante

E32 Pagos en locales por estudiante

E33 Gastos de calefacción, agua y electricidad por estudiante

E34 Gastos de servicios de limpieza y seguridad por estudiante

E35 Gastos de reparaciones y mantenimiento por estudiante

E36 Gastos de teléfono por estudiante

#### Gastos en servicios de facultad y organización de estudiantes

---

E37 Gastos de servicios de facultad por estudiante

E38 Donaciones a las organizaciones de estudiantes por estudiante

#### Primeros destinos de los graduados por Universidad

---

E39 Destinos a 31 de diciembre después de la graduación, totales de UK por individuo académico

#### Primeros destinos de los graduados por la Universidad

E40 Graduados totales con destinos conocidos

E41 Graduados con destinos “desempleo o corto tiempo”

E42 Valor predicho del índice D41

E43 Diferencia entre los índices D42 y D41

E44 Diferencias por cien estudiantes

#### Primeros empleos: Proporción nacional de Desempleo a corto término por sujetos

#### Ocurrencias de no graduados por Grupo académico de sujetos

---

E45 Número de abandonos

E46 Ocurrencias como porcentaje de los que acaban sus estudios

E47 Proporciones de tres y cuatro cursos

E48 Términos de atención por ocurrencia

E49 E48 relativos al valor esperado

#### Calificaciones de Principiantes no graduados a tiempo completo, 1987 a 1989 (Por grupos académicos)

---

E50 Participantes con 3 o más A, número

E51 Participantes con 3 o más A, puntuaciones

E52 Participantes con 5 o más Scottish Highers, números

E53 Participantes con 5 o más Scottish Highers, puntuaciones

E54 Participantes con otras calificaciones

---

---

## BORRADOR DEL CATÁLOGO DE INDICADORES DEL SISTEMA UNIVERSITARIO PÚBLICO ESPAÑOL

### OFERTA UNIVERSITARIA

---

Distribución interna de la oferta de titulaciones.

Distribución porcentual de la oferta de titulaciones.

Adecuación de la oferta de estudios con relación al entorno.

## DEMANDA UNIVERSITARIA

---

Preinscritos en 1.ª opción sobre la oferta de plazas  
Nuevo ingreso en 1.ª opción sobre el total de nuevo ingreso  
Nota media de acceso del 20% superior  
Nota media de acceso  
Movilidad interautonómica de alumnos  
Movilidad internacional de alumnos

## RECURSOS HUMANOS (P.D.I. y P.A.S.)

---

P.D.I. a tiempo completo  
P.D.I. doctores  
P.D.I. funcionarios  
P.A.S./P.D.I.  
P.A.S./P.D.I. a tiempo completo

## RECURSOS FINANCIEROS

---

Transferencias corrientes de las Administraciones Públicas sobre el total de ingresos corrientes.  
Precios públicos de enseñanzas de grado sobre el total de ingresos corrientes.  
Ingresos generados por prestación de servicios sobre el total de ingresos corrientes.  
Ingresos generados por la actividad investigadora sobre el total de ingresos no financieros.  
Gastos de personal sobre el total de gastos corrientes.  
Gastos de mantenimiento y conservación sobre el total de gastos corrientes.  
Gasto corriente por alumno matriculado.  
Gasto corriente por alumno matriculado corregido por la experimentalidad.

## RECURSOS FÍSICOS

---

Puestos en aulas  
Puestos en laboratorios  
Puestos en bibliotecas  
Puestos de ordenadores

## PROCESO

---

Dedicación lectiva del alumnado en créditos  
Prácticas requeridas  
3.1. Optatividad requerida de la titulación

3.2. Oferta de optatividad de la titulación

Prácticas en empresa del plan de estudios

5.1. Grupos grandes de teoría

5.2. Grupos pequeños de teoría

Dedicación del profesorado doctor funcionario al 1<sup>er</sup> curso del 1<sup>er</sup> ciclo

Estudiante por profesor

## RESULTADOS

Tasa de abandono

2. Tasa de rendimiento

Tasa de éxito. 4. Tasa de graduación, etc.

## LISTADO PARA EL AUTOESTUDIO. ADAPTADO DE VROEIJENSTIJN Y ACHERMAN (1990): CONTROL ORIENTED VERSUS IMPROVEMENT ORIENTED QUALITY ASSESSMENT, EN C.J. GOEDEGEBUURE, P.A.M. MAASSEN Y D.F. WESTERHEIJDEN (EDS): PEER REVIEW AND PERFORMANCE INDICATORS

### 1. El lugar en la organización

- Punto de partida del enfoque: describir la estructura organizacional específica y la posición de los miembros o de la disciplina dentro de la estructura de la universidad; así como la identificación de los Departamentos implicados.
- ¿En qué comités está implicada la disciplina? ¿Cuáles son sus tareas y cómo pueden realizarlas?

### 2. Los estudiantes

- El número de estudiantes.
- Características del grupo de estudiantes (sexo, edad, origen geográfico, formación previa o experiencia profesional)

### 3. Breve descripción de los programas

- General
  - ¿Formula objetivos explícitamente?
  - ¿Difieren los objetivos de acuerdo con los programas?
  - ¿Qué extensión tienen los objetivos logrados?



- El curso propedéutico
  - ¿Cuál es la estructura general del nivel propedéutico? ¿A qué sujetos afecta? ¿Cuáles son las proporciones relativas de los sujetos?
  - ¿Existen requisitos en términos de relaciones mutuas entre los sujetos?
- La fase de grado
  - ¿Cómo está organizada la fase de grado? ¿Cuál es la relación entre los cursos realizados y los sujetos?
  - ¿Cuál es la extensión del programa obligatorio? ¿Cuál es la variación entre los elementos optativos?
- Otros cursos ofertados
  - Cursos de postgraduado (entrenamiento del profesor y vocacional)
  - Cursos de servicio y contrato
  - ¿Cuántos estudiantes asisten al estudio de postgraduados?
- Programas a tiempo parcial
  - ¿Se ofertan en el programa cursos a tiempo parcial?
  - Si es así, ¿en qué difiere el programa a tiempo parcial en términos de material y estructura?

#### 4. Proceso educativo

- ¿Qué formas de docencia son utilizadas en la adquisición y transferencia de conocimiento (panorámica de lecturas, organización de seminarios, tutorías, trabajo práctico, etc.)?
- ¿Cómo son los ordenadores utilizados en los cursos?
- ¿Cómo se asesora a los estudiantes? a) en qué forma (grupo, cuestiones abiertas) b) cuándo (sesiones, finales)

#### 5. Organización y dirección del programa

- Política educativa
  - ¿Cómo está formulada la política educativa? ¿Qué comités están implicados?
  - ¿Está la política relacionada con la disciplina ensamblada con la política institucional? ¿Conexiones con los planes de mejora?
- Dirección cualitativa interna
  - ¿Cuál es la atención dada a la dirección cualitativa interna? ¿Hay una evaluación sistemática? ¿Qué sistema de evaluación se utiliza?

- ¿Qué atención se presta a la profesionalización del staff (cursos de dirección, entrenamiento educativo o didáctico)?
  - Progreso, supervisión y asesoramiento del estudio
    - ¿Han sido medidas durante los recientes años las horas de estudio insertas en el curso propedéutico, fase de graduación, o ambos? Si es así, ¿cuáles fueron los resultados?
    - ¿Cómo está organizada la orientación del estudio y cuál es su efecto?
    - ¿Cómo está organizada la supervisión del estudio y cuál es su efecto?
  - Medios
    - Medios educacionales (salas de lectura, áreas de trabajo práctico, etc.)
    - Situación respecto a laboratorios
    - Situación respecto a bibliotecas
    - Situación respecto a equipo informático
  - Interacción entre los niveles central y de facultad
    - ¿Cómo está organizada la interacción entre la facultad o disciplina y el equipo ejecutivo de la universidad respecto a la educación y, en particular, de la calidad de promoción?
    - ¿Cómo está relacionada la política educativa de la facultad y la de la institución?
  - Los graduados
    - ¿Puede ser la futura profesión claramente definida? ¿Han cambiado las definiciones durante los últimos años?
    - ¿Dónde van los graduados cuando acaban?
    - ¿Cuál es la tasa de desempleo entre graduados?
    - ¿Existen contactos con los alumnos?
- 

En 1992 comienza el primer Programa (piloto) Nacional de Evaluación Institucional en España (García et ál., 1995), orientado desde el Consejo de Universidades, en el que se integran de forma voluntaria diversas instituciones, entre ellas, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. El carácter que se le imprime inicialmente es el de facilitador de la autorrevisión institucional.

Los resultados obtenidos en las evaluaciones institucionales en otros países han traído consigo consecuencias que en ocasiones han tenido una gran trascendencia: cierre de centros, disminución de presupuestos, etc.

En España, hasta hoy, no se han tomado decisiones de esa envergadura. A lo que sí estamos asistiendo en nuestro país es a la puesta en marcha de los planes o programas estratégicos para solventar las deficiencias encontradas en las primeras evaluaciones. En el caso de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, en el I Plan Estratégico Institucional 2002-2006, aprobado por el Consejo de Gobierno de 31 de octubre de 2002, se incorpora la información aportada en el informe del Institutional Evaluation Programme de la CRE, las directrices del Claustro Universitario y de la Junta de Gobierno y los compromisos firmados en el II Contrato-Programa con el Gobierno de Canarias. En el II Plan Estratégico Institucional 2007-2010, aprobado por el Consejo de Gobierno de 6 de julio de 2006 se recogen los resultados alcanzados en el I Plan Estratégico Institucional 2002-2006, que en el apartado de Calidad de la docencia y del aprendizaje se concretan en los siguientes:

- Desarrollo de procesos de evaluación de la calidad en todas las titulaciones de la Universidad con arreglo a protocolos homologados y en el marco de planes de evaluación de la calidad promovidos por agencias nacionales y europeas, así como diseño y ejecución de planes de mejora derivados de dichos procesos de evaluación.
- Consolidación de un sistema de evaluación de la actividad docente en la Universidad mediante la realización periódica de encuestas de satisfacción de usuarios en todas las asignaturas de las enseñanzas de grado y posgrado, así como en los cursos de extensión universitaria y de formación continua.
- Realización de estudios de diagnóstico de situación para el desarrollo de acciones específicas de mejora de la calidad docente, con particular referencia a la transición de la enseñanza secundaria a la uni-

versitaria, el rendimiento académico en las diversas enseñanzas y las causas del abandono de los estudios.

- Fomento de acciones específicas de innovación docente orientadas a facilitar el aprendizaje de los estudiantes, como el desarrollo de planes de acción tutorial y la potenciación de la producción propia de manuales docentes.
- Desarrollo de programas formativos para la mejora del éxito académico de los estudiantes, como los cursos de armonización de conocimientos, los cursos de carácter psicopedagógico y los cursos sobre técnicas de estudio.

## B. Enfoque de programas

Cuando hablamos de programas nos referimos a unidades de actuación docente para un determinado propósito académico (materia, titulación, curso o programa de doctorado, postgrado, etc.). Según Pérez (1994) las características de este enfoque son: a) proceso sistemático de recogida y análisis de la información; b) diseñado intencional y técnicamente; y c) *cuya finalidad es la valoración de la calidad y los logros de un programa.*

Entre sus posibles objetivos se pueden señalar los siguientes:

- Determinar la eficacia de un programa.
- Analizar las características personales y situaciones en las que un programa puede resultar más eficaz.
- Identificar elementos de mejora en los procesos de desarrollo del programa.
- Valorar el programa como apoyo a la toma de decisiones.

De Miguel (1991) considera que la selección de indicadores se sustenta en el modelo CIPP y presenta un ejemplo de selección de variables que mostramos en el siguiente cuadro.

Contexto	Entradas	Proceso	Salida
Infraestructura y recursos	Programas	Desarrollo del programa	Resultados del estudiante (a nivel medio e inmediato)
Profesores	Demandas de plazas	Planificación del profesor	Indicadores de eficiencia
Estudiantes	Calidad del usuario	Evaluación del aprendizaje Otras actividades relacionadas con los estudiantes	Cambios institucionales Nuevas actividades

Cuando el propósito es la mejora (formativa), el objetivo es analizar los elementos que pueden conducirnos a la misma, incidiendo sobre cualquiera de los componentes del proceso. Si, por el contrario, el propósito es sumativo, pasan por la comprobación del grado de consecución de los objetivos marcados para el programa o a su valor, utilidad global, pues puede estar vinculado a decisiones de asignación/distribución de recursos y acreditación. Aunque antes de la LOU en muchas universidades habían comenzado procesos de certificación y acreditación de programas y servicios, con la aprobación de la LOU corresponde a la ANECA con la colaboración de las Agencias Autonómicas, la evaluación, certificación y acreditación.

Según la revisión de las experiencias de evaluación de programas en España corresponden fundamentalmente a enfoques de autorrevisión, orientadas por las universidades a la mejora de dichos programas, e indica que los resultados son positivos.

### C. Enfoques centrados en el profesor

La evaluación del profesorado es algo complejo y controvertido. Es complejo porque puede centrarse en aspectos muy diversos y es controvertido

porque, en un primer momento, puede provocar rechazo por parte de los docentes, debido fundamentalmente al desconocimiento y al miedo a las posibles repercusiones, pues perciben la evaluación como un mecanismo de control. Villa y Morales (1993) afirman que en el mejor de los casos puede provocar indiferencia.

Tomando como punto de partida esta información, a la hora de poner en marcha un programa de evaluación de profesorado es necesario realizar una sensibilización previa, prudencia y generar un clima de confianza y claridad.

La acción evaluativa está centrada en la labor docente realizada por el profesor, y pueden enfocarse hacia el desarrollo profesional, hacia la mejora o a la rendición de cuentas cuyo carácter es sumativo.

En la descripción que podemos encontrar en la literatura especializada en nuestro contexto (Escudero, 1987, 1991, 1993, 1999, 2000; Mateo, 1987; Villar, 1987; Tejedor et ál., 1987; Zabalza, 1990) podemos concretar que:

- a) Las estrategias utilizadas en los modelos formativos apuntan a la participación de un asesor pedagógico (que trabaje con el profesor evaluado para fijar los elementos de mejora y elaborar el plan de acción) por lo que la oferta de sistemas de apoyo individualizados y colectivos debe ser amplia y coherente con las posibles demandas para lo que Tejedor (1990) propone la realización de estudios de evaluación de necesidades formativas.
- b) En este enfoque de desarrollo profesional la participación del profesorado debe ser voluntaria y, por tanto, el proceso de implementación en la institución se orienta a la sensibilización del profesorado. Para ello pueden utilizar las evaluaciones de los estudiantes como retroalimentación para el profesor o la aportación de recursos de autoevaluación, como sistemas informáticos que apoyen su realización (Salvador y García, 1989).
- c) En los enfoques sumativos es la Universidad o la Administración la que impulsa y lleva a cabo el proceso. Se evalúa a todo el profes-

rado periódicamente con la finalidad de tomar decisiones de distinta índole como la promoción, el mantenimiento del profesor y las retribuciones.

Este planteamiento ha conllevado protestas y presentación de alternativas que se recogen en las obras de autores como Braskamp, Branderburg y Ory (1984); Centra (1980); De la Orden (1990); Ferrández et ál. (1995 a y b); González Such et ál. (1995); Marsh (1987); Marsh, Tournon y Wheeler (1985); Marsh y Hocevar (1991); Millman (1981); millar (1987) y Tejedor (1987, 1991), entre otros.

Diversos autores señalan que cuando se evalúa la actividad docente del profesorado con carácter sumativo la fuente de información más fiable es la opinión de los estudiantes, al tiempo que es la más aceptada por el profesor (Castro, 1996).

Hasta hace poco tiempo, en nuestro país, la valoración del profesorado se focalizaba en la evaluación de la docencia y en la investigación sin incluir la gestión, mientras que fuera de nuestras fronteras este ámbito sí era considerado, como se aprecia en algunas publicaciones (Al-Karni, 1995; Moses y Roe, 1990; Seldin, 1988).

Coincidimos con Jornet y colaboradores (1996) en considerar que son posibles esquemas mixtos de actuación en los que se combine un plan de trabajo formativo para responder mejor a las necesidades de innovación de los individuos o colectivos junto con exigencias externas.

Con la aparición del Decreto de Retribuciones de agosto de 1989 se identifica la evaluación de la docencia y la investigación como un elemento de mejora del sistema universitario tomando como fuentes de información la opinión de los estudiantes, la autovaloración y otros dispositivos.

### 3.2.3. | CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Cuando vamos a realizar cualquier actuación, por ejemplo dar una clase, tenemos en cuenta el contexto: para qué estudiantes, en qué aula, con qué recursos, etc. En el proceso de evaluación la contextualización es una condición básica. Evaluar significa recabar información, de manera estructurada y sistemática para poder emitir juicios de valor y posteriormente tomar decisiones. Como afirma Jornet (1991), la consecuencia inmediata de una falta de contextualización de la evaluación es que no se cumple la equidad en el proceso evaluativo, cuyo nivel de gravedad dependerá del uso que se vaya a hacer de esa evaluación.

Para Angulo (1996, 171) los contextos de la evaluación de la docencia universitaria son cuatro: de constitución, de justificación, de presentación y de valoración. Entiende por constitución el análisis de las estrategias y el proceso de generación y negociación de la evaluación; por justificación el análisis de los problemas, dificultades y decisiones adoptadas sobre los procedimientos metodológicos; por presentación, el análisis de informe de evaluación conforme a sus dos dimensiones; y, por valoración el análisis de la función de la evaluación, así como las motivaciones, los sesgos, los valores, actitudes y presiones desde las que y por las que la evaluación se ha originado y haya propiciado que se desarrolle según una función o un papel determinado.

En los planes de evaluación formativa, los elementos contextuales que afecten a la unidad que se esté evaluando tienden a estar integrados en el proceso, mientras que en los planes de evaluación que tengan alguna consecuencia sumativa es donde se pueden identificar los problemas más graves derivados de las deficiencias de contextualización. El tener que establecer una vinculación entre la evaluación (resultados) y las decisiones (consecuencias) conlleva que la contextualización sea un factor imprescindible en la evaluación.



Contextualizar un plan o programa de evaluación debe ser atendido a través de todas las dimensiones de su implementación pudiéndose identificar los factores de contextualización en varios niveles. Nos centramos aquí en el teórico-metodológico y en el métrico (Wolf, 1990).

### 3.2.3.1. | Estrategias teórico-metodológicas

El nivel inicial de análisis que debe considerarse para asegurar una contextualización adecuada en el proceso de evaluación es la especificación de una teoría acerca del fenómeno a evaluar. Además, si antes de iniciar un proceso de evaluación planificamos desde el planteamiento teórico, nos anticiparemos a muchos de los problemas que se dan en el desarrollo de evaluaciones universitarias.

En evaluaciones institucionales lo más usual es abordar el concepto y la selección de variables desde un análisis de sistemas en los que se relacionan los conceptos de eficiencia y eficacia institucional (Escudero, 1991). En evaluaciones de la docencia del profesor tras definir unos conceptos mínimos a considerar (cumplimiento de obligaciones, claridad expositiva, evaluación, etc.), la expresión más clara del concepto de calidad deviene de su plasmación en los propios instrumentos, como los cuestionarios utilizados para recabar las opiniones de estudiantes o en los indicadores utilizados para ese propósito. Tras la revisión que hace ese autor sobre los modelos de evaluación, propone un sistema de dimensiones o elementos definitorios en el proceso de construcción de un modelo evaluativo que se recoge en el siguiente cuadro:

Elementos definitorios en el proceso de construcción de un modelo evaluativo:

Objeto de la evaluación
Propósito, objetivos; audiencia /clientelas
Énfasis /aspectos prioritarios o preferentes
Criterios de mérito o valor
Información a recoger; métodos de recogida de información
Métodos de análisis
Agentes de la evaluación
Secuenciación del proceso
Informe de la evaluación / utilización de resultados
Límites de la evaluación
Control y evaluación de la propia evaluación (metaevaluación)

Los profesores universitarios, en general, no han recibido formación como docentes, lo que es común a otros países de nuestro entorno (Van Os, 1990). Por ello, para muchos autores resulta absurdo pretender evaluar a un profesor universitario tomando como referencia, además de otras dimensiones, habilidades específicas en técnicas docentes, pues estaría descontextualizado. Sin embargo, nosotros consideramos que aunque no exista formación reglada que prepare para la docencia en la universidad, si existen planes de formación docente en las universidades no es un criterio descontextualizado (Castro, 1996).

### 3.2.3.2. | Estrategias métricas

En el proceso de contextualización en el plano métrico es necesario conseguir el desarrollo de indicadores concretos y establecer los estándares de calidad que van a servir de base para la toma de decisiones.

Entre los métodos de determinación de estándares podemos distinguir tres grandes agrupaciones de modelos: a) normativos, b) opináticos, sin referencia empírica y c) criteriosales.

Los estándares normativos son aquellos orientados a determinar la posición relativa de un individuo respecto a su población de referencia. El que se basen completamente en una posición relativa provoca que puedan ser poco deseables en multitud de situaciones educativas. Existen situaciones muy diversas relacionadas con el hecho educativo en las que se desea alcanzar determinados niveles fijados y la valoración depende esencialmente de si se consigue o no, dejando a un lado lo que puedan conseguir otros referentes de actuación. Por ejemplo, si una de las condiciones para valorar positivamente el programa se basa en la satisfacción de los usuarios y se utiliza una escala valorativa para averiguarlo (muy satisfactorio, satisfactorio, indiferente, insatisfactorio, muy insatisfactorio) todo nivel que se sitúa por debajo de la satisfacción declarada explícitamente debe conducir a una valoración no positiva respecto a esta dimensión. Parece poco adecuado en este contexto proporcionar una valoración positiva a un programa cuyo promedio se sitúa en la categoría de insatisfactorio por el hecho de que otros programas semejantes han obtenido este nivel u otro inferior.

No obstante, un trabajo minucioso de referencia normativa es de gran valor como retroalimentación para el proceso evaluativo. En este sentido, aportar a un departamento universitario información acerca de su posición relativa respecto a otros de su entorno, puede ser una gran ayuda para enriquecer su interpretación, contextualizarlo y ayudarle a construir unas estrategias de evolución mucho mejor ancladas en su realidad inmediata.

La determinación opinática supone establecer un nivel mínimo sin considerar referencias empíricas acerca de las consecuencias de aplicación del criterio. Este tipo de opciones se configuran como procesos ciegos de

determinación de estándares y suponen una acción evaluativa absolutamente descontextualizadora de la realidad en que desarrolla la docencia cada profesor.

Los estándares criterios implican niveles absolutos de calidad que, establecidos a priori por medio de un consenso intersubjetivo, han sido adoptados como nivel mínimo de aceptación, teniendo en cuenta las consecuencias institucionales de su aplicación y condiciones de fiabilidad y validez.

Respecto a la contextualización en el proceso de evaluación pueden distinguirse dos etapas:

1. **Desarrollo del sistema de evaluación.** Se determinan los componentes del plan de evaluación, sus fases, instrumentos, medios de implementación, utilidades previstas para cada una de ellas y compromisos entre las audiencias implicadas (Wolf, 1990). En esta etapa existen elementos técnicos, elementos sociales y político-administrativos que son contextualizadores:

**a) Elementos técnicos:**

- Evaluación de las necesidades y análisis del estado de la cuestión.
- Desarrollo y depuración de instrumentos.
- Análisis progresivo y determinación de criterios, retroalimentado por las consecuencias de su aplicación.
- Preparación y desarrollo de infraestructura.
- Análisis y seguimiento de los procesos de recogida, análisis e interpretación de la información.
- Adecuación de patrones de informes diferenciados según audiencias y usos.

**b) Elementos sociales y político-administrativos:**

- Conocimiento por parte de la unidad evaluada (institución, programa, sujeto) del proceso, procedimientos, técnicas e instrumentos de la evaluación, atención a sugerencias y propuestas.

- Utilización de resultados únicamente como retroalimentación para la unidad evaluada.
- Desarrollo de sistemas de apoyo a la mejora de la calidad del funcionamiento de la unidad evaluada dotados de suficientes medios.
- Implicación del colectivo evaluado y audiencias en la determinación de estándares.
- Desarrollo de normativa que asegure los componentes establecidos.
- Desarrollo de normativa que especifique los senderos de decisión vinculados a los resultados, en qué condiciones -y cuándo- podrán asociarse.
- Desarrollo de normativa acerca de la información que se archiva, cómo, dónde, quién puede tener acceso, bajo qué circunstancias y con qué límite.

**2. Aplicación del programa.** Durante la misma es necesario ser muy estricto en cuanto a los requerimientos que se hayan considerado para la recogida de información, análisis, tiempos de entrega de informes, etc. y que hay que mantener la máxima flexibilidad para atender e integrar adecuadamente los elementos no previstos en el sistema, pues es otro elemento primordial de contextualización y de mejora de la validez.

#### 3.2.4. UTILIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN

En cualquier proceso de evaluación la última fase es siempre la utilización de los resultados y constituye uno de los temas de mayor polémica en la implantación y/o desarrollo de cualquier plan evaluativo. Es un aspecto clave para la consecución de los objetivos de la evaluación.

El uso de resultados supone necesariamente la operativización práctica de la finalidad de la evaluación, plasmada en las consecuencias que se suponen para la misma y el tratamiento que se da a la información evaluativa con respecto a los colectivos. La utilización depende del plan de evaluación que estemos llevando a cabo, de ahí que diferenciamos el uso que se hace en la evaluación formativa del que se realiza en la evaluación sumativa.

En los planes de evaluación formativa la información queda entre evaluado (sujeto, unidad, institución, etc.) y el evaluador y/o agentes de evaluación que hayan intervenido; por tanto, no suelen trascender. Los resultados deben ser asumidos por el sujeto y/o unidad evaluada y se utilizarán fundamentalmente en los aspectos que evaluador y evaluado hayan establecido como susceptibles de mejora. Al ser un modelo en el que prima el acuerdo y el evaluado (sujeto, unidad, institución, etc.) decide desde el principio hasta dónde quiere llegar y cuál es la finalidad, constituye la única opción evaluativa que puede conllevar cambios realmente profundos y duraderos.

Los resultados en un plan de evaluación sumativa van orientados hacia factores de gestión y organización siendo utilizados en la asignación de recursos, el control de funcionamiento, revisión de la oferta de titulaciones o cursos incluyendo los mejores o los más rentables, reestructuración de plantillas, contratación o renovación del profesor, estabilidad y promoción, asignación de sueldos, asignación de años sabáticos, demostración de responsabilidad institucional, etc. (Johnston, 1991; Magnusen, 1987).

En el proceso evaluativo un elemento clave es la retroalimentación de los resultados a los sujetos, unidades, programas, etc. evaluados. La posición más generalizada es que la retroalimentación de información por sí misma siempre produce un efecto de mejora. Aunque no existen estudios concluyentes en este sentido, Marsh (1987) y Villar (1987) indican que la utilidad de la misma aumenta si existe algún tipo de ayuda al profesor

para su desarrollo y participa en el análisis e interpretación de resultados junto al asesor que servirá de guía para la mejora, llegando así a obtener un máximo valor de utilidad, sobre todo, si es inmediata.

Podemos apreciar que uno de los factores de interés es el tiempo transcurrido entre la recogida de la información y la devolución de resultados. La recomendación suele ser que cuanto menos tiempo transcurra mejor, porque será más inmediato el cambio. Pero, en sistemas de evaluación de profesorado universitario con aplicaciones periódicas, la limitación es el derecho de los estudiantes a que sus opiniones no sean utilizadas en su contra; por ello, los resultados no pueden aportarse con anterioridad a que hayan transcurrido los exámenes oficiales de los estudiantes implicados en la evaluación, aunque ésta se realice en condiciones de anonimato. Como indica Schwier (1982) una revisión de los resultados de evaluación antes de las notas finales puede afectar a la objetividad del profesor. En esta situación, la mejora será beneficiosa para estudiantes de los cursos siguientes.

El hecho de que los informes entregados a los profesores se expliquen en términos estadísticos hace que no todos realicen una interpretación correcta de los mismos. Por ello, algunos autores recomiendan que en los informes se traduzcan los indicadores estadísticos a etiquetas resumen de actuación, o apoyar la presentación de resultados en aproximaciones gráficas que ayuden al sujeto a entender mejor la información (Brinkerhoff et ál., 1983). Además, se considera que será más útil entre más datos se le aportan respecto a comportamientos normativos de sus colectivos de referencia como en relación a los criterios marcados en la evaluación como niveles mínimos de aceptación, así como información técnica como la fiabilidad y representatividad.

El tema más conflictivo con que se enfrenta cualquier plan de evaluación es la de publicación de los resultados. Definir qué información se difunde, cómo y a quién, son las preguntas sobre las que se articula el problema y en las que las respuestas señalan posiciones contrapuestas.

Respecto a qué información se difunde, las posiciones oscilan entre la confidencialidad de la información evaluativa y la máxima difusión. En esta problemática coincidimos con Jornet y otros (1996) en que ambas posiciones llevadas a un extremo causan problemas.

Wolf (1990) indica que antes de implementar un programa de evaluación es necesario pactar con las partes la información que se aportará como resultado y a quién. Parece claro que tanto el sujeto evaluado como la institución que encarga o promueve la evaluación inicialmente, tienen derecho no sólo a toda la información disponible, sino también a conocer en profundidad los procedimientos y criterios que se han seguido en la evaluación. En la evaluación universitaria de titulaciones, programas, profesores, las audiencias con interés por el conocimiento de resultados son, como mínimo, los estudiantes y las instituciones públicas y privadas y los ciudadanos. Aunque el tipo de interés de cada una es diferente y habría que tener en cuenta muchas variables a la hora de tomar decisiones.

Los medios de difusión de la información evaluativa son variados: informes técnicos no publicados pero a disposición de las audiencias implicadas, informes técnicos de agencias o institutos de evaluación, elaboración de rankings, inclusión de síntesis de valoraciones en guías de estudiantes y en periódicos u otros medios de comunicación de masas. Consideramos que los rankings pueden conducir a sesgos importantes si se basan en un único criterio; no obstante, se han establecido rankings teniendo en cuenta diferentes dimensiones y periódicamente nos encontramos con publicaciones que utilizan rankings de universidades, de instituciones educativas, etc.



### 3.2.5. LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO POR LOS ESTUDIANTES

La evaluación del profesorado ha sido llevada a cabo por colegas del departamento, el propio profesor (auto-informe), evaluadores externos, etc. pero la fuente más utilizada y, a menudo la única, es la valoración realizada por los estudiantes (Castro, 1996).

Aunque existen trabajos anteriores, Cook (1989) señala que la primera escala verdaderamente diseñada para estudiantes fue la “Purdue Rating Scale of Instruction”, publicada en 1926, opinión compartida por Marsh (1987); Feldman (1990) y Centra (1993), considerando estos últimos que es el comienzo de la investigación de la efectividad docente a través de los cuestionarios.

En nuestro contexto, el estudiante es un evaluador activo de diversos elementos: satisfacción con la carrera, metodología docente, profesorado, etc. y para Escudero (1993, 1999 y 2000) son la primera y principal fuente de información en la evaluación de la enseñanza, siendo los mejores jueces en los aspectos citados.

La consideración que el profesorado universitario tiene acerca de la evaluación por parte de los estudiantes es, de forma general, positiva. Los estudios de Rodríguez (1989), Jornet y otros (1996) aceptan que los estudiantes intervengan en el proceso evaluador, incluso que son los mejores evaluadores, siendo más reticentes hacia otras fuentes (Fernández y otros, 1991). García (2000) establece que hay estudios que indican que los cuestionarios de evaluación de la docencia son instrumentos confiables y válidos para valorar la efectividad docente. Sin embargo, en algunos sectores del profesorado existe cierta resistencia y un conocimiento intuitivo que los lleva a descalificar la utilidad y validez de la evaluación de la docencia por medio de los estudiantes al considerar que estos no evalúan al profesor con total independencia; su idiosincrasia y antecedentes, así como las características del profesor y del curso juegan, entre otros factores, un

papel importante en los resultados de la valoración; a estos factores se les ha denominado sesgos, variables intervinientes (Castro, 1996; Feldman, 1977; Marsh, 1984 y 1987).

Son varias las revisiones generales de la investigación sobre los distintos aspectos relacionados con la utilización de los cuestionarios de evaluación de los estudiantes. El análisis de los estudios lo vamos a desarrollar tomando como punto de partida los artículos de Escudero (2000), García (2000) y Marsh (2001).

A continuación se presentan los apartados que de forma general se investigan en los estudios sobre la evaluación del profesorado llevada a cabo por los estudiantes.

#### **Características básicas:**

- Interés previo por la materia.
- Calificación esperada / real.
- Razón para hacer el curso.
- Trabajo / dificultad.
- Tamaño de la clase.
- Nivel del curso / año.
- Rango de profesor.
- Sexo del profesor y/o estudiante.
- Disciplina académica.
- Personalidad del profesor.
- Personalidad del estudiante.

Las clases con más interés por la materia, evalúan de manera más favorable, pero no está claro si el interés existía antes o es generado tras cursar la asignatura (Marsh, 1980 y 1983).

Respecto a la calificación esperada y la real, Díaz-Aguado (1986 a y b) determina que si el estudiante no obtiene la calificación esperada evalúa peor. Marsh (1987) y Escudero (2000) afirman que las clases con califica-

ciones más altas evalúan algo mejor, pero no sabe bien si por “indulgencia” o por superior aprendizaje. Escudero afirma que la indulgencia de los estudiantes se produce cuando conocen el efecto sumativo de la evaluación.

En cuanto a la razón para cursar la asignatura, observó que las asignaturas más selectivas y las más pretendidas, en general, tienden a ser valoradas mejor (Marsh, 1987), de ahí que Escudero (2000) afirme que existe mayor probabilidad de ser mejor valorados los cursos optativos que los obligatorios.

Los hallazgos de Marsh (1980, 1983) y Watkins y otros (1987) respecto a la incidencia que la carga de trabajo que implica el curso tiene sobre la evaluación, contrariamente a lo que se esperaba, afecta positivamente a la evaluación. A mayor carga de trabajo, mejor es la evaluación para el instructor, de forma que las materias más duras y más difíciles tienden a ser valoradas algo mejor.

Respecto al tamaño de la clase, la mayor parte de la investigación realizada indica que el tamaño del grupo influye moderadamente en la efectividad del instructor. Aunque hay estudios como el realizado por Greenwald y Gillmore (1997) que concluyen que los grupos de menor tamaño aportan mejor valoración que los de mayor tamaño, hace hincapié en la precaución que hay que tener con los grupos muy pequeños en los que puede darse cierta presión al alza en la valoración de la satisfacción de los estudiantes con el profesor.

En lo referente al rango del profesor y al sexo, los resultados de las investigaciones son inconsistentes. Respecto a las áreas de estudio, hay una ligera tendencia a valoraciones más altas en ciencias sociales y humanidades según los estudios llevados a cabo por Marsh (1991) y Feldman (1992).

Los primeros estudios efectuados sobre la personalidad docente y su relación con la efectividad no produjo evidencias destacables y no se producen hasta la década de los setenta y especialmente los ochenta del siglo pasado (Costin y Grush, 1973; García y Rugarcía, 1985 y Tomasco, 1980,

entre otras). En las distintas investigaciones, los estudiantes han ido determinando las características que para ellos posee un profesor. García (2000) considera que un trabajo importante en esta línea de investigación es el de Murray, Rushton y Paunonen (1990) que indican que los rasgos de personalidad que explican la efectividad docente giran en torno a: liderazgo, extroversión, liberalidad, solidaridad, curiosidad intelectual y adaptabilidad, rasgos que coinciden con los encontrados en los estudios revisados por el autor, aunque según estos investigadores los rasgos pueden variar según el curso.

Para Castro (1996) los estudiantes pueden ser clasificados según el estilo evaluador que poseen en: críticos, benévolo y ecuánime, siendo los críticos los que otorgan puntuaciones más bajas, los benévolo más altas y los ecuánime intermedias, a la hora de evaluar a cualquier profesor. La investigación realizada le permitió determinar la existencia de buenos y malos evaluadores. En esta misma línea, el estudio publicado por Marsh (2001) utiliza los mismos términos al referirse a los estudiantes como evaluadores calificándolos de buenos y malos evaluadores.

En definitiva, la investigación prueba la utilidad y la calidad de los juicios de los estudiantes para evaluar la docencia universitaria y señala que los estudiantes son evaluadores objetivos en su mayoría, no sesgados, fiables, válidos y con amplia capacidad para discriminar entre distintos profesores y entre estos y otras situaciones ajenas a estos.

### 3.3. LA AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA)

El Consejo de Ministros acuerda el 19 de julio de 2002, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, autorizar al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte la creación de la Fundación estatal *Agencia Nacio-*

*nal de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)* de la que asume su protectorado. La justificación para crear la Agencia como Fundación es que garantiza la flexibilidad y agilidad de actuación de forma independiente.

La ANECA es un órgano independiente cuya finalidad es medir el rendimiento del servicio público de la educación superior, introduciendo elementos de innovación, competitividad, cooperación, comparabilidad y mejora de la calidad, transparencia y rendición de cuentas. Esta mejora del sistema universitario permitirá responder mejor a las expectativas de los estudiantes, de las empresas y de la sociedad en general, e integrar a nuestras universidades en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

### 3.3.1. LAS ACTIVIDADES DE LA ANECA

Su actividad se enmarca dentro de los objetivos generales de la LOU e implica los siguientes aspectos:

- Mejora de la calidad de la docencia, investigación y gestión.
- Selección competitiva del profesorado.
- Promoción de la movilidad.
- Evaluación, certificación y acreditación de la calidad a través de una agencia independiente.

### 3.3.2. FUNCIONES DE ANECA

- Potenciar la mejora de la actividad docente, investigadora y de gestión de las universidades.
- Contribuir a la medición del rendimiento de la educación superior conforme a procedimientos objetivos y procesos transparentes.

- Proporcionar a las Administraciones Públicas información adecuada para la toma de decisiones.
- Informar a la sociedad sobre el cumplimiento de objetivos en las actividades de las universidades.

### 3.3.3. | OBJETIVOS DE LA ANECA

Los objetivos de la Agencia se estructuran en los a ocho puntos siguientes:

- Medir y hacer público el rendimiento de la actividad universitaria para facilitar la toma de decisiones y la rendición de cuentas a la sociedad.
- Impulsar la competitividad, comparabilidad y transparencia de las universidades para mejorar el nivel de calidad del sistema universitario en su conjunto y de las universidades en particular.
- Potenciar la mejora continua de la calidad docente, investigadora y de gestión de las instituciones universitarias.
- Aportar información cualificada y comparable a las Administraciones para facilitar la toma de decisiones basada en elementos objetivos y fiables.
- Fomentar la competitividad de las universidades españolas en el ámbito europeo e internacional.
- Dotar al sistema universitario español de un marco para asumir los compromisos del nuevo programa común europeo.
- Proporcionar información a los estudiantes, familias y conjunto de la sociedad sobre la calidad de los centros universitarios.
- Estimular a las universidades a la rendición transparente de cuentas y al compromiso social.

La búsqueda del logro de estos objetivos se hace teniendo en cuenta los siguientes principios:

- Transparencia: publicación, comisiones, web, etc.
- Objetividad: criterios preestablecidos, expertos externos, etc.
- Cooperación: trabajo en redes, convenios de colaboración, comisiones institucionales, grupos de trabajo, visitas a la Agencia y de la Agencia a universidades, etc.
- Orientación al cliente: universidades, familias, sociedad, administraciones públicas, sociedad en general.
- Apoyo y acompañamiento: estudios, metodologías, gestión de evaluadores, etc.
- Impulso a la calidad: mejora del sistema universitario, competitividad, intercambio de experiencias, etc.
- Participación y comunicación: en ambos sentidos y por parte de todos, etc.

#### 3.3.4. | ÁMBITO DE ACTUACIONES

Las actuaciones de la Agencia en el ámbito nacional se aplican, según establece la propia Ley Orgánica de Universidades (*Título V. Artículo 31.2*) a:

- Las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, a los efectos de su homologación por el Gobierno en los términos previstos en el artículo 35, así como de los títulos de doctor de acuerdo con lo previsto en el artículo 38.
- Las enseñanzas conducentes a la obtención de diplomas y títulos propios de las Universidades y centros de educación superior.
- Las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario.

- Las actividades, programas, servicios y gestión de los centros e instituciones de educación superior.
- Otras actividades y programas que puedan realizarse como consecuencia del fomento de la calidad de la docencia y de la investigación por parte de las administraciones públicas.

### 3.3.5. ESTRUCTURA DE LA ANECA

El órgano ejecutivo de la Agencia es la Dirección, que es la encargada del desarrollo de las funciones de gobierno, dirección, ejecución y administración de la Fundación. Cuenta para ello con la comisión técnica, comisiones evaluadoras, el consejo asesor, el gabinete técnico y el consejo de dirección compuesto por los siguientes órganos directivos: Coordinación General, Coordinación de Innovación, Coordinación de Evaluación de Enseñanzas e Instituciones y la Coordinación de Evaluación de Profesorado.

Los órganos de coordinación y participación de la Agencia son:

- Comisión de Coordinación con las Comunidades Autónomas, constituida por el personal directivo de la Agencia, por las agencias autonómicas de evaluación creadas al amparo de las disposiciones de la Ley Orgánica de Universidades y, en su defecto, por los órganos de las Comunidades Autónomas con competencias sobre las Universidades, el Director General de Universidades del ME y el Secretario General del Consejo de Coordinación Universitaria.
- Comisión de Coordinación con las Universidades, constituida por el personal directivo de la Agencia, seis rectores de universidad designados por la Comisión Académica del Consejo de Coordinación Universitaria en representación de todas las Universidades Españolas, el Director General de Universidades del ME y el Secretario General del Consejo de Coordinación Universitaria.



Ambos órganos se configuran como órganos permanentes de coordinación y participación de los ámbitos correspondientes y tienen como objetivo principal armonizar los procesos, coordinar y dar transparencia a las actuaciones de la Agencia en todo el territorio español.

### 3.3.6. ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación desarrolla fundamentalmente sus acciones de evaluación en torno a tres grandes campos: evaluación de enseñanzas e instituciones, evaluación del profesorado y evaluación de servicios.

#### 3.3.6.1. Evaluación de enseñanzas e instituciones

La evaluación de las enseñanzas e instituciones asegura la continuidad de las actividades desarrolladas previamente por el Plan de Calidad de las Universidades y tiene como objetivo fundamental diseñar y llevar a cabo los procesos de evaluación conducentes a la certificación y acreditación de los programas y servicios que han sido evaluados anteriormente.

Los programas que pone en marcha la Agencia en este campo son los siguientes:

- Evaluación de programas oficiales de posgrado
- Evaluación institucional

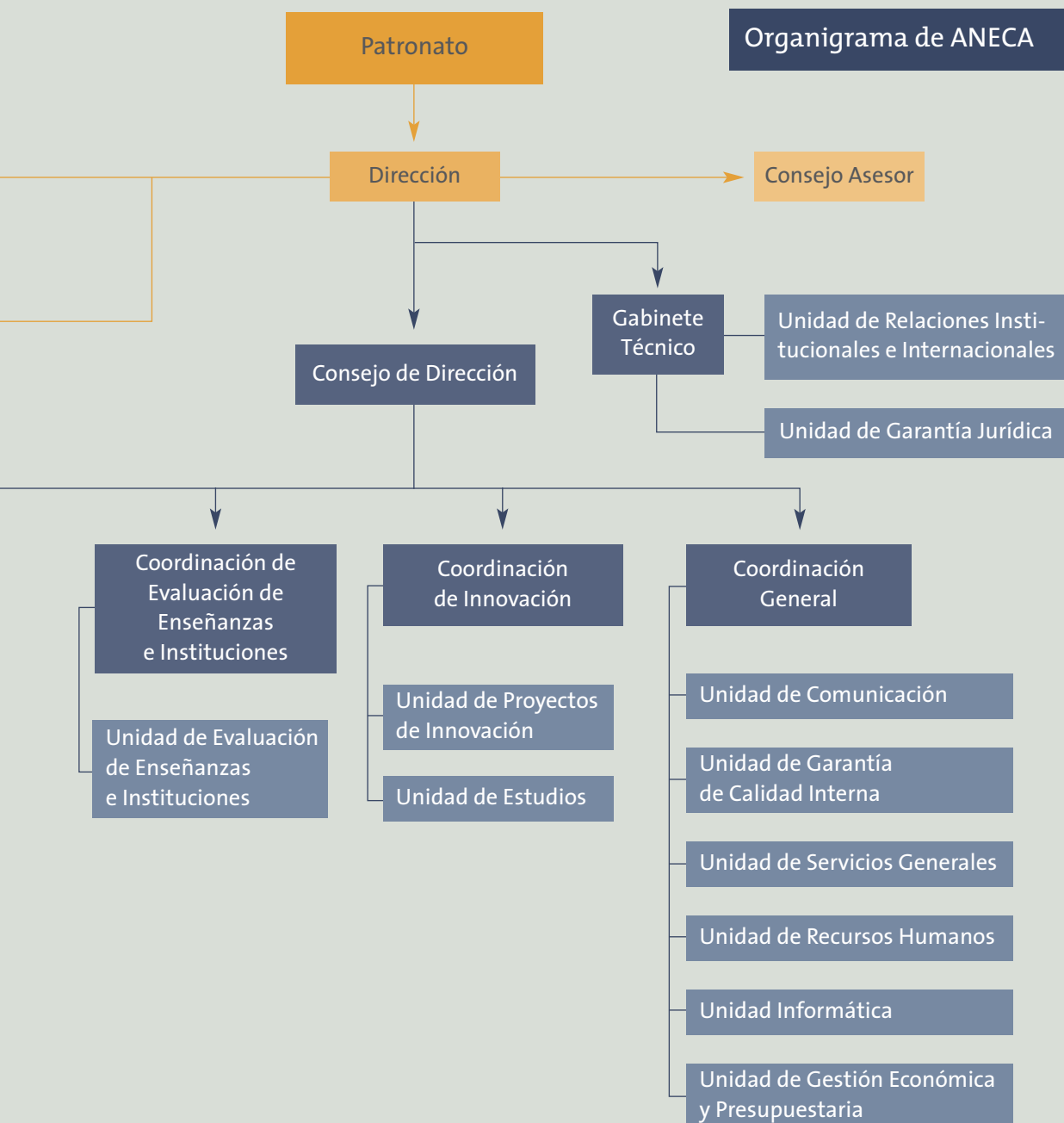
Comisión  
Técnica

Comisión  
Evaluadora

Coordinación  
de Evaluación  
de Profesorado

Unidad de Evalua-  
ción de Profesorado

## Organigrama de ANECA



- VERIFICA
- DOCENTIA
- AUDIT
- Mención de calidad a programas de doctorado
- Programa de acreditación

### A. Evaluación de programas oficiales de posgrado

Este programa desarrolla lo dispuesto en el Real Decreto 56/2005 en lo relativo a la evaluación de las propuestas de Títulos Oficiales de Posgrado para su posterior autorización. El programa está dirigido a evaluar las propuestas de títulos de posgrado de las universidades de las Comunidades Autónomas que no disponen de Agencia de Evaluación y de las universidades dependientes del Ministerio de Educación.

Por otro lado, y en atención a la evaluación para la mejora, la ANECA, atendiendo a las necesidades expresadas por algunas universidades de mejorar el diseño y la planificación de sus títulos de Máster ya implantados, pone a disposición de las universidades una siguiente herramienta con la finalidad de apoyar a las universidades en el desarrollo de procesos internos de evaluación de sus títulos oficiales de Master, de los que podrían derivarse mejoras para su diseño y planificación.

### B. Evaluación institucional

El principal objetivo del Programa de Evaluación Institucional (PEI) es facilitar un proceso de evaluación para la mejora de la calidad de las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, a través de su autodiagnóstico y de la visión externa que aportan expertos. Así mismo, mediante el desarrollo de este programa, se pretende promover procesos de evalua-

ción que favorezcan el establecimiento o la continuidad de procesos de garantía de calidad en las enseñanzas, así como proporcionar información a los estudiantes y sus familias, al conjunto de la sociedad, a los gobiernos de las universidades y a las administraciones públicas sobre la calidad de las enseñanzas universitarias y sus planes de actuación.

En cuanto al proceso de evaluación, destacamos que la evaluación institucional consta de tres fases:

- Autoevaluación: la unidad evaluada, a través del Comité de Autoevaluación, describe y valora su situación respecto a los criterios establecidos, identificando inicialmente aquellas propuestas de mejora a partir de las cuales se elaborarán los planes de actuación que deberán ponerse en marcha una vez concluido todo el proceso. El resultado es el “Informe de Autoevaluación”.
- Evaluación externa: un grupo de evaluadores externos a la unidad evaluada, nombrados por la ANECA, y bajo las directrices y supervisión de la misma, analiza el Informe de Autoevaluación, tanto a través de un estudio documental, como por medio de una visita a la unidad evaluada, emite sus recomendaciones y propone mejoras. El resultado de esta fase es el “Informe de Evaluación Externa”.
- Final: se recogen los principales resultados del proceso de evaluación. En esta fase se lleva a cabo el plan de mejoras de la unidad, en el que se relacionan las acciones de mejora detectadas en la fase de autoevaluación, y se determinan las tareas a realizar para la consecución de las mismas, así como los responsables, los recursos implicados y los plazos para su implantación. Del mismo modo, se identifican los indicadores de seguimiento de las acciones detectadas así como los beneficios esperados de las mismas.

### C. VERIFICA

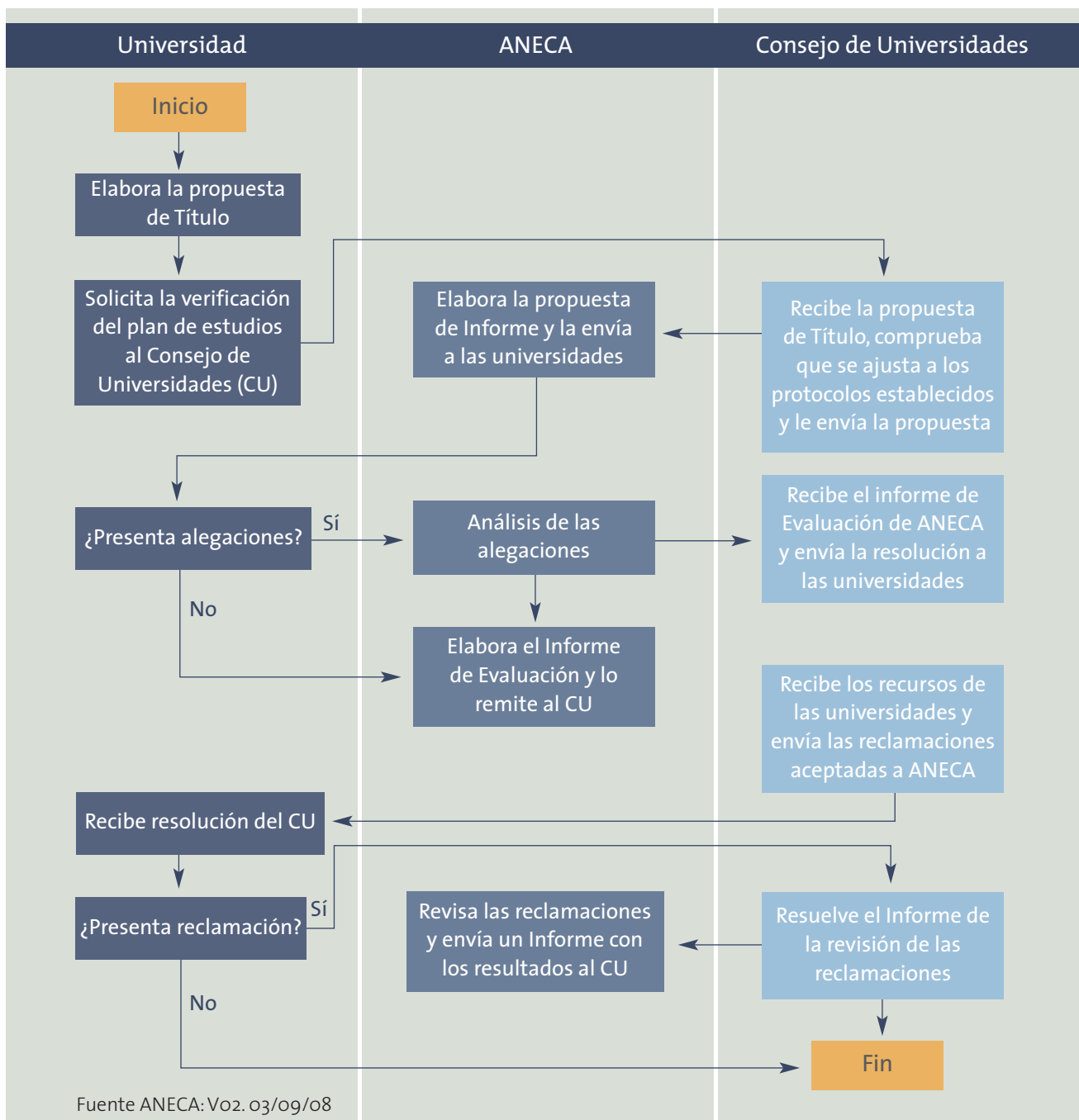
La Ley orgánica 4/2007 de 12 de abril, por la que se modifica la Ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, establece una nueva estructura de las enseñanzas y títulos universitarios españoles en consonancia con los objetivos establecidos para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

El Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, de conformidad con lo previsto en el Título VI de la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, establece el marco normativo para la ordenación y verificación de enseñanzas universitarias oficiales.

En el citado Real Decreto se recoge que ANECA establecerá los procedimientos, los protocolos y guías para la verificación de los títulos oficiales. También recoge que ANECA evaluará las propuestas de los planes de estudio, de acuerdo con dichos protocolos y guías de verificación. ANECA, siguiendo lo establecido en el Real Decreto, desarrollará las siguientes actuaciones:

- Publicar los criterios, protocolos y procedimientos de evaluación.
- Seleccionar los evaluadores a partir de una convocatoria pública que se harán públicos en febrero de 2008.
- Y, en colaboración con el Consejo de Universidades, poner a disposición de las universidades una herramienta electrónica que permita la tramitación de las solicitudes.

A continuación se representa el proceso de evaluación para la verificación.



## D. DOCENTIA

En la valoración de la garantía de la calidad del profesorado, un elemento que resulta fundamental es el desempeño de su actividad docente. Así, conocer el modo en que el profesor planifica, desarrolla, valora y mejora su enseñanza resulta clave para emitir un juicio sobre su competencia docente.

Para favorecer esta evaluación de la docencia, ANECA pone en marcha el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA) con el objeto de apoyar a las universidades en el diseño de mecanismos propios para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento.

El Programa DOCENTIA toma como referencia igualmente las recomendaciones para la Garantía de Calidad en las instituciones de Educación Superior elaboradas por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) en su documento Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Entre dichos criterios y directrices destaca el 1.4., Garantía de Calidad del Personal Docente, que establece que las instituciones deben dotarse de medios para garantizar que su personal docente está cualificado y es competente para la docencia.

Asimismo, en el diseño del programa se han tenido en cuenta los estándares establecidos por organizaciones internacionalmente reconocidas en materia de evaluación del personal, como The Personnel Evaluation Standards, elaborados por el The Joint Committee of Standards for Educational Evaluation.

A inicios de 2007 ANECA, en colaboración con las Agencias de Evaluación Autonómicas, puso en marcha el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA) con el

objeto de atender a las demandas de las universidades y a la necesidad del sistema educativo de disponer de mecanismos para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento.

Esta iniciativa conecta con la apuesta de la educación superior europea por acometer la mejora de los procesos de evaluación de la calidad del profesorado y los planes de formación del mismo.

El programa se diseñó teniendo en cuenta el papel cada vez más relevante que las universidades han de jugar en la evaluación de su profesorado. Por ello mismo, DOCENTIA facilita un modelo de referencia y unas orientaciones básicas para que las universidades desarrollen procedimientos de evaluación de la actividad docente propios, ajustados a sus necesidades.

La convocatoria de 2008 de DOCENTIA se apoya en la experiencia acumulada en la convocatoria anterior y pretende animar a implicarse en este proceso a aquellas universidades que no pudieron participar en la primera convocatoria.

A continuación exponemos las directrices generales del programa Docencia en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

#### **D.1. Programa Docencia: valoración de la calidad de la docencia en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria**

El objetivo de mejorar la calidad del sistema universitario español proclamado en la *Ley Orgánica de Universidades* fue asumido como propio por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). Así aparece reflejado en el Decreto 30/2003, de 10 de marzo, por el que se aprueban los nuevos Estatutos de la ULPGC, donde, en su artículo 3, se define la misión de la Universidad, la cual se centra en el desarrollo de las actividades de docencia, investigación y servicio a la sociedad, comprometiéndose en este sentido en su apartado 1a difundir el conocimiento a través de una



docencia de calidad, adecuada a los objetivos específicos de las diversas titulaciones y cuyo contenido responda tanto al desarrollo del conocimiento como a las demandas del mercado de trabajo. Esta docencia de grado se verá complementada con la de postgrado y la de enseñanzas específicas de *formación a lo largo de toda la vida*.

Asimismo, se incluye entre sus objetivos generales “el establecimiento de planes de evaluación institucional que le permitan verificar el alcance de los objetivos derivados de su misión” y, a partir de ellos, “poner en marcha mecanismos reguladores que le permitan mejorar sus actividades” (Art. 4.13). Posteriormente, en su artículo 5.3, se reconoce que la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria “se compromete con la excelencia, la calidad y la gestión transparente en todas las actividades relacionadas con la docencia, la investigación y el servicio a la sociedad”. En este mismo sentido, el artículo 116 de los Estatutos, reza: “... para alcanzar sus objetivos de calidad y servicio a la sociedad, la ULPGC, a través de los órganos oportunos, establecerá las evaluaciones que considere adecuadas en relación con la misión de la Universidad en docencia, investigación y servicios a la comunidad”. De manera específica se hace referencia a los aspectos básicos relacionados con la valoración de la actividad del profesorado en docencia, investigación y gestión en los artículos 177 y 178 de los Estatutos, en donde también se indica la periodicidad de este tipo de valoración y los agentes encargados de realizarla.

Por otra parte, en el documento *Los criterios y directrices para la garantía de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*, elaborado por la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* y aprobado por los ministros signatarios del Proceso de Bolonia en la reunión de Bergen 2005, se recoge el criterio de la garantía de la calidad del personal docente (1.4), según el cual las instituciones universitarias deben disponer de medios para garantizar que el profesorado está cualificado y es competente para ese trabajo. A, nivel estatal, el desarrollo normativo reciente

plantea la necesidad de la valoración de la calidad de la docencia de las Universidades como una estrategia para la mejora de la calidad.

Así se pone de manifiesto, entre otros, en los artículos 31 (Garantía de la calidad) y 33 (De la función docente) de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (*Boletín Oficial del Estado* 24/12/2001) y la Ley Orgánica 4/2007 por la que se modifica la *Ley Orgánica de Universidades* (*Boletín Oficial del Estado* 13/4/2007).

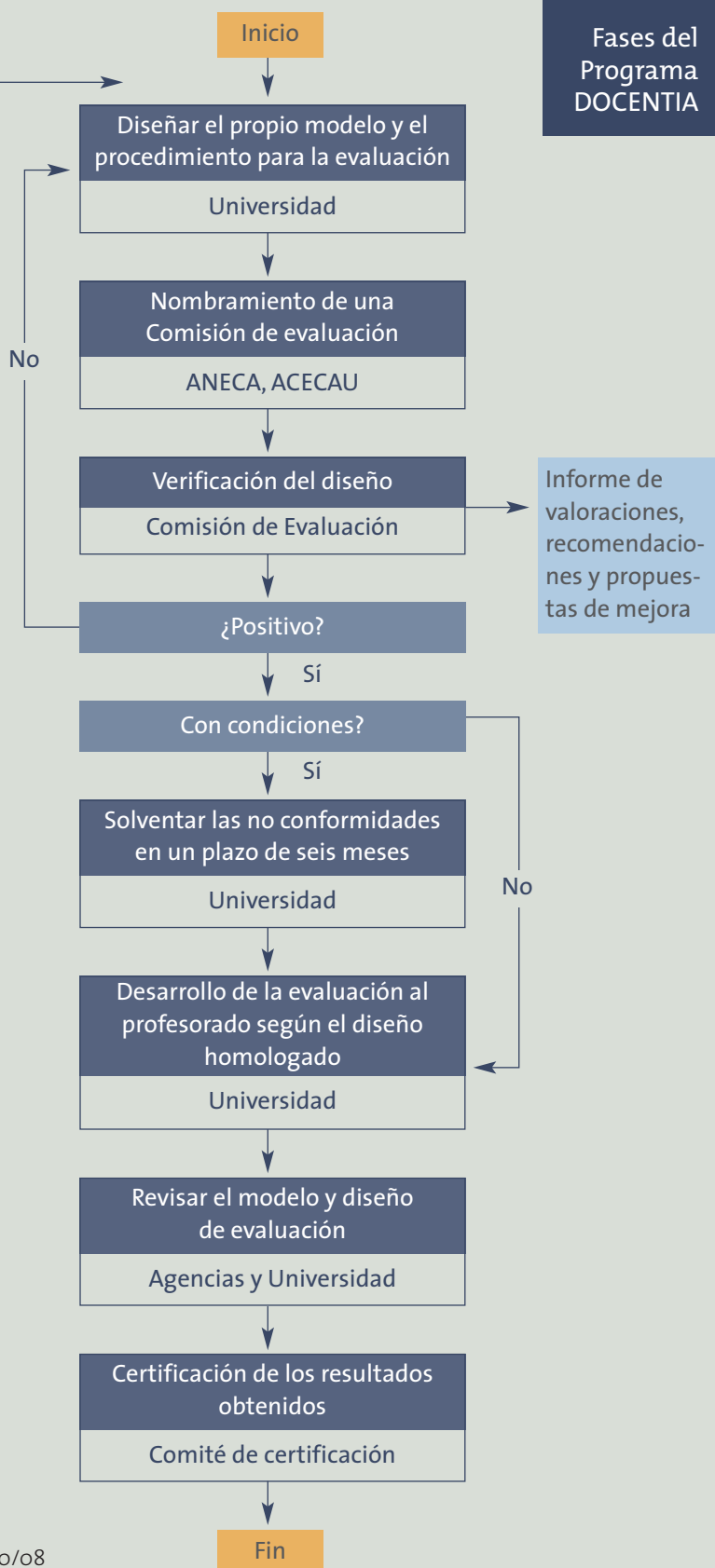
El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales impone como requisito, para los procesos de verificación (diseño del título oficial y su inclusión en el Registro de Universidades, Centros y Títulos) y de acreditación (desarrollo) de los nuevos títulos oficiales, un sistema de garantía de la calidad (apartado 9 del Anexo I) que incluya la especificación de procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y del profesorado (apartado 9.2 del Anexo I).

Asimismo, el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, define los criterios de evaluación en el Anexo, haciendo referencia expresa en el apartado 2.B como mérito que debe valorarse la calidad de la actividad docente. De acuerdo con la *Guía de Ayuda del Programa ACADEMIA* elaborado por la ANECA, “se valoran especialmente las evaluaciones positivas de la actividad docente del solicitante cuando hayan sido realizadas o supervisadas objetivamente por agencias de evaluación estatales o autonómicas externas a la propia universidad y que aporten una calificación de la actividad”, si bien, tal y como se recoge en el capítulo 7 del mencionado documento, “En el caso de que la Universidad no haya desplegado algún programa específico para la evaluación de la calidad de la actividad docente de sus profesores, transitoriamente se aceptarán los certificados similares a los que se esté emitiendo en la actualidad con objetivos similares”.

La creación y consolidación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y de las agencias autonómicas han impulsado los procesos de evaluación en todos los ámbitos universitarios. Ya en 2003, la *Agencia per la Qualitat del Sistema University de Catalunya* (AQU) fue pionera en el país en implantar un sistema de evaluación de la actividad docente del profesorado de las universidades públicas catalanas. Por su parte, la ANECA en colaboración con las Agencias de Evaluación de las Comunidades Autónomas, entre las que figura la Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ACECAU), lanzó en abril de 2007 la primera convocatoria del Programa de apoyo a la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario (DOCENTIA) en el que participan 64 universidades españolas, entre ellas la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. A través de este programa se ofrece a las Universidades un modelo y unos procedimientos para garantizar la calidad del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento.

Las fases de este programa DOCENTIA-ULPGC son las siguientes:

- La ULPGC diseña su propio modelo y procedimiento para la valoración de la calidad de la docencia atendiendo a las directrices establecidas dentro del Programa DOCENTIA por la ANECA.
- Verificación: Una Comisión de evaluación, nombrada conjuntamente por las Agencias de Evaluación ANECA y ACECAU, verifica el diseño y lo plasma en un informe en el que recogerá las valoraciones, recomendaciones y propuestas de mejora al diseño propuesto por la Universidad. Este informe podrá ser positivo, negativo o positivo con condiciones. En este último caso, la Universidad dispondrá de un plazo de hasta 6 meses, a contar desde la recepción del informe, para solventar las no conformidades señaladas en el mismo.
- Desarrollo: la Universidad, en una fase de experimentación, valora la calidad de la docencia de su profesorado, según el diseño homologado, a partir de 2008.



- Seguimiento: a partir de la experiencia adquirida y/o de las recomendaciones de las Agencias de Calidad, la ULPGC, a propuesta de la Comisión de Seguimiento establecida en el presente documento, revisa el modelo y el diseño de valoración e introduce, en su caso, mejoras en ellos, así como en todos aquellos aspectos que permitan mejorar ulteriores valoraciones de la calidad de su docencia.
- Certificación: la certificación de la ANECA y la ACECAU de los resultados obtenidos mediante el procedimiento de valoración aplicado en la Universidad se realiza a partir de 2010, a través de un comité de certificación compuesto por cinco miembros designados conjuntamente por ANECA y ACECAU.

## E. AUDIT

La iniciativa del Programa AUDIT surge para apoyar a las universidades, y en especial a los centros universitarios, en la definición de sus Sistemas de Garantía Interna de Calidad, con el objetivo de orientar y facilitar dicha definición. El programa tiene en cuenta el compromiso de participar y apoyar los distintos marcos de colaboración técnica con las universidades y las agencias autonómicas. En este sentido pretende ser un marco abierto a la participación de dichas instituciones.

Con esta iniciativa dirigida a los centros universitarios como ámbito organizativo de referencia tanto interna como para los estudiantes y la sociedad en general, se pretende orientar el diseño del conjunto de SGIC que integren todas aquellas actividades que hasta ahora han venido desarrollándose relacionadas con la garantía de calidad de las enseñanzas. Con este propósito la ACECAU ha confeccionado la Guía para el diseño de Sistemas de Garantía Interna de la Calidad de la formación universitaria, así como el documento Directrices para el diseño de los Sistemas de Garantía

Interna de Calidad de la formación universitaria, y el documento Herramientas para el diagnóstico.

#### F. Mención de calidad a programas de doctorado

La Mención de Calidad constituye un reconocimiento a la solvencia científico-técnica y formadora del programa de doctorado en su conjunto y de los grupos o departamentos que desarrollan la formación doctoral. La obtención de la Mención de Calidad facultará a las universidades públicas y privadas sin ánimo de lucro, para participar en la obtención de ayudas que, en convocatorias específicas, articule el Ministerio de Educación.

#### G. Programa de acreditación

La acreditación es un proceso de evaluación, esencialmente de resultados, que exige la superación de criterios y estándares de calidad, previamente establecidos para cada tipo de titulación, a los efectos de su homologación por el Gobierno.

La acreditación puede considerarse como un elemento informativo de gran importancia dado que con ella se ofrece información al estudiante y a la sociedad en general sobre el valor oficial del título obtenido y la garantía de que la calidad de la enseñanza es revisada periódicamente de forma externa, por una agencia independiente.

El modelo de acreditación de ANECA articula la acreditación de una enseñanza oficial de grado o de máster a partir de 9 criterios de calidad y 46 directrices. La estructura de relaciones que soporta al modelo se ha construido sobre cinco ejes, cada uno de ellos hace referencia a uno o varios criterios de calidad tal y como se presenta en el siguiente cuadro.



### 3.3.6.2. | Evaluación del profesorado

En la Ley Orgánica de Universidades y su legislación de desarrollo se regula un procedimiento de evaluación del profesorado que recoge las siguientes actuaciones:

#### A. Evaluación del profesorado para la contratación

El Programa de Evaluación del Profesorado para la contratación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) se centra en la evaluación de las actividades docentes e investigadoras, y la formación académica de los profesores universitarios, como requisito previo para su contratación en alguna de las figuras –profesor contratado doctor,

profesor ayudante doctor y profesor de universidad privada– establecidas a tal efecto en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

La actuación competencial de la Agencia Nacional en relación con el profesorado se refiere, por una parte, a la contratación laboral de profesores en cualquiera de las universidades del territorio nacional que exige la previa evaluación positiva de su actividad. Por otra parte, el Real Decreto 774/2002, de 26 de julio, por el que se regula el sistema de habilitación nacional, asigna a ANECA competencias en cinco supuestos del proceso de habilitación, previa petición del Consejo de Coordinación Universitaria.

En el caso de los candidatos a ser contratados por cualquiera de las universidades del territorio nacional, ANECA efectuará evaluaciones de forma gratuita a lo largo de todo el año, emitiendo un informe que será válido en todo el territorio nacional por tiempo indefinido. La obtención de una evaluación favorable es obligatoria para poder acceder a una plaza como profesor contratado en las figuras de profesor contratado doctor y profesor ayudante doctor, en cualquier universidad pública española.

## B. Evaluación del profesorado para la acreditación

El RD 1312/2007 de 5 de octubre (BOE de 6 de octubre), por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, regula el procedimiento para la obtención del certificado de acreditación que constituye el requisito imprescindible para concurrir a los concursos de acceso a los cuerpos de profesorado funcionario docente a que se refiere el artículo 57.1 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de acuerdo con los estándares internacionales evaluadores de la calidad docente e investigadora.

La acreditación surtirá efectos en todo el territorio nacional para concurrir al cuerpo al que se refiera, independientemente de la rama de co-



nocimiento en la que el acreditado haya sido evaluado, y tiene por objeto la valoración de los méritos y competencias de los aspirantes a fin de garantizar una posterior selección de profesorado funcionario eficaz, eficiente, transparente y objetiva.

El RD 1312/2007 atribuye a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) diversas funciones en el proceso de acreditación. Para ello ANECA ha desarrollado el programa ACADEMIA, con el fin de que los solicitantes puedan presentar la documentación, ésta pueda hacerse llegar a las comisiones y, en su caso, a los expertos.

### 3.3.6.3. | Evaluación de servicios

Las actuaciones fundamentales que desarrolla la Agencia respecto a la evaluación de los servicios se centran en las siguientes acciones:

#### A. Evaluación de servicios: Convenio ANECA-CEG

Desde su ámbito de competencias, ANECA define un esquema de reconocimiento/acreditación para los servicios y unidades de gestión de las Universidades idéntico al que internacionalmente utilizan organizaciones que han alcanzado el máximo nivel de reconocimiento social respecto a la calidad de su gestión: el Modelo EFQM de Excelencia creado por la European Foundation for Quality Management.

El Club Excelencia en la Gestión (CEG) es el socio de la National Partner Organization (NPO) de la EFQM en España, y por tanto, el único responsable de representar a las organizaciones residentes en España ante la EFQM.

El CEG es una asociación sin ánimo de lucro, que tiene como objetivo y misión promover la implantación en España de sistemas de gestión de calidad total, basados en el Modelo EFQM, fomentando intercambios de

experiencias, que contribuyan a incrementar el nivel competitivo de empresas y organizaciones residentes en España.

Dentro del ámbito de las administraciones públicas, el CEG tiene acuerdos con el Ministerio de Administraciones Públicas, diversas administraciones de las Comunidades Autónomas, ayuntamientos y otros entes públicos.

ANECA, en colaboración con el CEG, pretende aportar:

- Un modelo para la evaluación de los servicios de gestión universitarios, basado en el esquema europeo de reconocimiento por la EFQM.
- Esquemas de reconocimiento de la excelencia, compatibles y alineados con los vigentes a nivel europeo, que permitirán posicionarse a las universidades españolas al mismo nivel que las organizaciones europeas más prestigiosas.
- Mecanismos de evaluación externa de los servicios de gestión universitarios.
- Acceso a acciones de formación y evaluación a un coste inferior de los precios de mercado, como consecuencia del establecimiento del convenio para el conjunto de las universidades españolas.

Para ello, ANECA ha puesto en marcha un programa que, mediante una convocatoria abierta, facilite a las universidades acceder al sistema de evaluación. El Programa de Evaluación de Servicios de ANECA ofrece a las universidades la posibilidad de evaluar sus servicios o unidades de gestión teniendo como referencia el Modelo EFQM de Excelencia.

## **B. La evaluación de las relaciones internacionales de las universidades**

La evaluación de las relaciones internacionales (RR.II.) de las universidades permite conocer y analizar la situación de las RR.II. desarrolladas por la propia universidad de manera que se favorezca el establecimiento de pro-

puestas de mejora dirigidas a actuar sobre las áreas de mejora identificadas y a potenciar las fortalezas detectadas durante el proceso de evaluación. Estas áreas de mejora y fortalezas son el resultado de comparar la situación de las relaciones internacionales con un modelo.

No es preciso que el ámbito de la evaluación de RR.II. se limite a la oficina o servicio de RR.II. de una institución, sino que puede abarcar todas aquellas unidades, servicios o secciones (con inclusión de órganos unipersonales), que tienen responsabilidad en la promoción, desarrollo y gestión de las RR.II. de la universidad.

ANECA ofrece a las universidades interesadas en evaluar sus RR.II. una herramienta de autoevaluación fruto del proyecto piloto de evaluación de las relaciones internacionales que se ha llevado a cabo con la colaboración de CEURI. La finalidad de esta herramienta es aportar a las universidades un modelo de evaluación centrado en las actividades de las RR.II.

El diseño de esta herramienta recoge los resultados del Proyecto Piloto de evaluación de las RR.II. realizado en el período 2005-2006 en el que participaron cinco universidades con el fin de aportar información sobre el modelo de evaluación propuesto por ANECA. Las universidades participantes fueron: la Universidad de Murcia, la Universidad de Salamanca, la Universidad del País Vasco, la Universidad Politécnica de Valencia y la Universidad Pontificia Comillas.

La utilización de esta herramienta implica la realización de un auto-diagnóstico con un instrumento adaptado a las propias especificidades de las RR.II. en las universidades españolas, por lo que la estructura y lenguaje del documento facilitará notablemente la realización de dicha autoevaluación resultando ésta más próxima. El principal objetivo de esta evaluación a través de la herramienta de autoevaluación es la mejora. Su adaptación a la realidad de las actividades de RR.II. desarrolladas en las universidades permitirá centrarse en la identificación de fortalezas y áreas de mejora con un mayor nivel de detalle. Además, la utilización de la herramienta

permitirá un acercamiento a los procesos de evaluación a aquellas unidades que carezcan de experiencia en el campo de la evaluación.

### 3.3.7. PLANES DE ACCIÓN DE LA ANECA

El Plan de actuación de la ANECA queda recogido en el documento “BASES DEL PLAN ESTRATÉGICO DE ANECA PARA EL HORIZONTE 2010”, elaborado a partir de las conclusiones del equipo directivo de ANECA, ampliadas con las opiniones de algunos coordinadores y responsables técnicos de ANECA. Aunque los trabajos desarrollados para la elaboración de este documento se realizaron durante el primer trimestre de la anualidad 2005, el documento final tiene fecha de 22/11/2006.

La Misión fundamental de este Plan estratégico es contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior, mediante evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones, y la Visión 2010 es que ANECA es reconocida como referencia nacional e internacional de garantía de calidad del sistema de Educación Superior, y genera credibilidad y confianza por su utilidad, transparencia, eficacia y agilidad.

#### 3.3.7.1. Objetivos estratégicos y generales

1. Implantar la acreditación de enseñanzas conducentes a títulos oficiales y ofrecer un catálogo de programas y servicios centrados en la misión.
  - 1.1. Priorizar la implantación de programas encaminados a la acreditación de enseñanzas conducentes a títulos oficiales de grado y posgrado como programa clave.

- 1.2. Ofrecer un catálogo de programas y servicios, enfocados hacia la misión y que se vayan adaptando a las necesidades de los agentes implicados.
2. Ser la principal fuente de información para la sociedad sobre la calidad del sistema universitario.
  - 2.1. Proporcionar información útil sobre la calidad del sistema universitario para la toma de decisiones.
3. Generar confianza y credibilidad con todos los agentes implicados.
  - 3.1. Establecer y mantener una relación clara y transparente con sus reguladores.
  - 3.2. Intensificar la cooperación con agencias autonómicas y redes internacionales de garantía de calidad en educación superior.
  - 3.3. Asegurar una excelente comunicación de acompañamiento de sus programas y servicios.
4. Consolidar la organización.
  - 4.1. Organizar ANECA mediante procesos ágiles con soporte de tecnologías de información y comunicaciones.
  - 4.2. Desarrollar el equipo humano interno y de colaboradores.
  - 4.3. Implantar un sistema de gestión de calidad y acreditar ANECA.

Para la operativización de dicho Plan la agencia elabora los Planes de actuación anuales. El Plan de Actuación 2009 se ha alineado con los objetivos estratégicos definidos en el Plan Estratégico y con los objetivos específicos de la anualidad. Además, el Plan será implantado teniendo presente una estricta planificación en tiempos y recursos incorporando mecanismos de control de calidad. Este hecho se concibe como un mecanismo de mejora continua para reforzar el nivel de autoexigencia de la organización y sus miembros en todos los niveles y para cumplir su misión de forma más eficaz y eficiente.

## SEGUNDA PARTE: ESTUDIOS EMPÍRICOS

---

## Introducción

La calidad se ha convertido en una preocupación fundamental en el ámbito de la enseñanza superior y en una exigencia de la propia sociedad. La universidad presta servicios de interés general y se financia con fondos públicos y cada vez existe una mayor presión social por la calidad del servicio. Pero, la propia naturaleza de la universidad hace complejo y polivalente el concepto de calidad educativa aplicado a las instituciones de educación superior. La multifuncionalidad de la enseñanza universitaria, en interacción con la multiplicidad de protagonistas que intervienen en el sistema universitario, hacen de la calidad de la enseñanza un concepto multidimensional y relativo a los objetivos y a los protagonistas del sistema.

Las evaluaciones de la educación superior pueden tener, y de hecho tienen, muchos propósitos y finalidades, pero no es extraño que terminen dirigiéndose preferentemente hacia la cobertura de los intereses de los que la promueven, pues finalidad y promoción de la evaluación, constituyen un binomio de estrechos lazos. En esta línea, un sistema de evaluación educativa debidamente diseñado y aplicado, es el recurso más eficaz de que puede disponer una institución universitaria para apreciar en qué medida ofrece unos servicios educativos de calidad y decidir las acciones de mejora necesarias.

Todos los enfoques que pretenden una evaluación de la educación superior de una manera amplia involucran parámetros relacionados con la satisfacción de los estudiantes, la percepción de la calidad de la educación que reciben, etc. Algunos de estos enfoques evalúa la relación entre profesores y estudiantes por considerar que está fuertemente relacionada con la calidad. En esta línea, Escudero (1993) cita a los estudiantes como

la primera y principal fuente de información en la evaluación de la enseñanza e indica que los estudiantes son los mejores jueces de aspectos como los métodos de enseñanza, la rectitud y equidad pedagógica, el interés del profesorado por los estudiantes, el interés que despierta la asignatura, la valoración global del curso, etc.

Las razones que avalan la evaluación por estudiantes son especialmente tres: a) el estudiante tiene capacidad para opinar sobre si la docencia recibida le ha ayudado o no en el proceso de aprendizaje; b) el estudiante distingue entre la adecuada actuación del profesor y la docencia efectiva; y c) la investigación pone de manifiesto un alto nivel de consistencia entre los resultados de la evaluación de la docencia y los rendimientos de los estudiantes. Como afirma Castro (1996), el alumnado como grupo es un elemento evaluador fundamental en todo sistema que pretenda evaluar y mejorar la calidad de la enseñanza universitaria.

La eficacia de las encuestas de opinión de los estudiantes en cuanto a la producción de cambios en la actuación docente del profesor radica en adoptar un modelo flexible, abierto, voluntario y dirigido a la mejora y no al control.

Actualmente nadie duda que los estudiantes de los programas universitarios para mayores son parte de la universidad. Ahora bien, conseguido este objetivo surge la necesidad de mejorar y profundizar en su funcionamiento. En esta línea, Martín (1995) afirma que la gerontología educativa posee una dimensión teórica y otra práctica, lo que incluiría en esta última el diseño, implementación, administración y evaluación de los programas.

Desde su creación y desarrollo, el interés prioritario de las universidades que llevan a cabo programas universitarios destinados a personas mayores se ha centrado en el diseño y puesta en marcha de estas ofertas formativas. Así, los aspectos organizativos, de funcionamiento y de obtención de recursos para su puesta en marcha y mantenimiento han ocupado la



mayor parte del tiempo y de las reflexiones y debates. Sin embargo, cada vez es más necesario valorar en qué medida estas experiencias están logrando alcanzar sus objetivos y cómo podrían mejorar.

La mayoría de los programas universitarios para mayores en nuestro país utilizan instrumentos de evaluación con la doble finalidad de evaluar la satisfacción de los estudiantes y del profesorado con el programa y de evaluar otros aspectos ligados a su funcionamiento, como la estructura y otros aspectos organizativos (Orte y otros, 2002; Touza y Orte, 2002).

Por otra parte, el contexto actual de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior supone un nuevo reto para las Universidades y la apreciación del nivel y la calidad de los programas de mayores por medio de la medición y evaluación, cobran cada vez mayor importancia en la medida en que los países europeos reconocen las ventajas de establecer y comparar sus niveles de calidad y resultados en un contexto internacional.

Para Palmero y Jiménez (2003), el modelo a seguir en cuanto a la evaluación de los programas sería aplicar el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades a los Programas Universitarios de Mayores teniendo en cuenta aspectos relacionados tanto con la enseñanza como con la investigación y los servicios.

La calidad educativa se expresa, en gran medida, en estrategias educativas y de relación social desarrolladas en la interacción entre los profesores y sus estudiantes mayores. Las propuestas para mejorar dicha calidad deben ser analizadas en el contexto de un programa universitario concreto, pues la misma actuación, realizada en contextos diferentes, puede producir un avance o implicar un retroceso socioeducativo, según sean las condiciones donde se aplique y la manera cómo los actores implicados la interpreten.

La evaluación en los programas universitarios para mayores resulta un instrumento esencial en el seguimiento y mejora de los mismos. Además, permite adaptar lo que los programas universitarios ofrecen a las perso-

nas mayores a lo que ellos necesitan y demandan. Consideramos que este esfuerzo en adaptarse a las demandas de los estudiantes para ofrecer una educación individualizada debiera ser un rasgo diferencial de las Universidades para Mayores.

En este contexto, se proponen dos estudios empíricos: el primero, *La evaluación del programa universitario para mayores Peritia et Doctrina de la ULPGC*, que tiene como objetivo principal analizar y conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con el programa de mayores Peritia et Doctrina y medir la consecución de los objetivos planteados inicialmente para mejorar y adaptar el programa a las preferencias de los estudiantes, dotándolo así de flexibilidad ante los cambios.

En el segundo estudio empírico, *La evaluación de la actividad docente y del profesorado del programa universitario para mayores Peritia et Doctrina de la ULPGC*, analizamos las valoraciones realizadas por los estudiantes en relación a cada una de las asignaturas del programa, con la finalidad de dotarnos de un instrumento para el rediseño del programa de mayores.

De esta forma obtenemos, por un lado, datos sobre la parte organizativa, estructural y de gestión así como sobre el impacto del programa en la vida de los estudiantes, y por el otro obtenemos datos de la parte académica con la evaluación de la calidad de la docencia del profesorado y del propio programa.

## CAPÍTULO 4.

### ESTUDIO EMPÍRICO 1: LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO PARA MAYORES “PERITIA ET DOCTRINA” DE LA ULPGC

---

En este primer estudio empírico analizamos la satisfacción de los estudiantes con el programa de mayores Peritia et Doctrina con una triple finalidad, en primer lugar analiza las características socio demográficas de los estudiantes del programa para determinar el perfil de las personas que acuden al programa. En segundo lugar, se estudia la participación de los estudiantes en el programa y está dedicado a conocer el porqué de la elección del programa así como el impacto que ha producido el mismo en sus vidas. En tercer lugar, presentamos las opiniones de los estudiantes sobre la valoración general que tienen del programa en relación a su organización, gestión e infraestructura.

#### 4.1. | OBJETIVOS

- Analizar las características sociodemográficas de los estudiantes del programa de Mayores Peritia et Doctrina.
- Analizar los motivos por los que acuden al programa así como el impacto del programa en sus vidas.
- Analizar el grado de satisfacción de los estudiantes con el programa en su conjunto: organización, gestión, funcionamiento, infraestructura, etc.

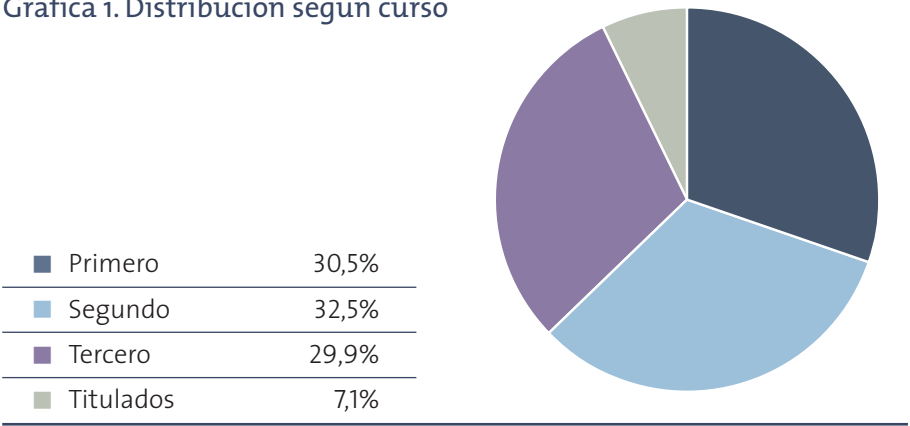
4.2. MÉTODO

4.2.1. POBLACIÓN

En este estudio se invitó a participar a todos los estudiantes del programa de mayores Peritia et Doctrina del curso 2003/2004 y, a los ya diplomados. Tres cursos más una promoción titulada, un total de 297 estudiantes, 100 de primero, 80 de segundo, 60 de tercero y 57 titulados. Cumplimentaron el cuestionario 159 estudiantes, el 53.5% de la población objeto de estudio.

A continuación se desglosan los 159 estudiantes según su distribución por curso. Como podemos observar en el gráfico siguiente el 30,5% de la población corresponde al primer curso, el 32,5% al segundo curso, el 29,9% al tercer curso, mientras que tan sólo un 7,1% corresponden a titulados.

Gráfica 1. Distribución según curso



#### 4.2.2. INSTRUMENTO

Se elaboró un cuestionario ad hoc, anónimo y distribuido en tres apartados (anexo 2). Una primera parte identificativa en la que se recoge las variables referenciales de los estudiantes: edad, sexo, curso, estado civil, situación familiar, estudios y profesión.

La segunda parte incluye cuestiones derivadas de la participación de los estudiantes en el programa y la influencia del mismo en sus vidas, tales como la difusión del programa, los motivos personales de la participación, la reacción de la familia y/o amigos, los posibles cambios en la vida, el grado de satisfacción con la experiencia y la recomendación del programa. Y la tercera parte, dedicada a la evaluación y valoración del programa actual en relación con la organización de las clases, la valoración de la infraestructura, el grado de satisfacción con los coordinadores, equipo administrativo y de servicio, así como sus aportaciones al plan de estudios y sugerencias al programa.

#### 4.2.3. PROCEDIMIENTO

El procedimiento se realizó de dos formas diferentes según el tipo de encuestado, estudiante o titulado.

**a) Estudiantes:** el cuestionario es entregado en el aula a los estudiantes que asisten en ese momento a clase en los tres cursos del programa de mayores un día elegido al azar. La doctoranda se presentó, explicó la evaluación, y repartió y recogió los cuestionarios procediendo a su clasificación separándolos por asignaturas.

**b) Titulados:** el cuestionario junto con una explicación del estudio y una invitación a participar se envió a los titulados a través del correo

ordinario a los domicilios particulares que figuran en los datos de matrícula. Una vez que el titulado cumplimenta el cuestionario lo envía de manera anónima a la sede del programa.

En último lugar se procede al registro de los datos en una base de datos que posteriormente se somete al análisis estadístico utilizando el programa SPSS.

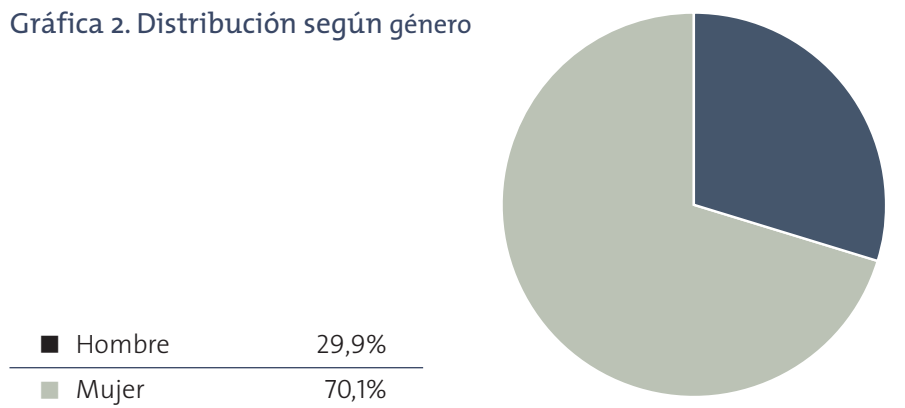
### 4.3. RESULTADOS

#### 4.3.1. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS ESTUDIANTES

##### 4.3.1.1. La edad y el género

En la gráfica 2 observamos la indiscutible presencia femenina en el programa de mayores con un 70,1% frente al 29,9% de los hombres. Esta pre-

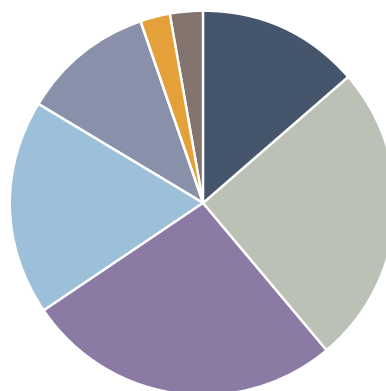
Gráfica 2. Distribución según género



sencia mayor femenina se extiende a todos los grupos de edad (excepto al de 71-75 años, que presenta cifras muy reducidas que no son significativas), como queda reflejada en la gráfica 4.

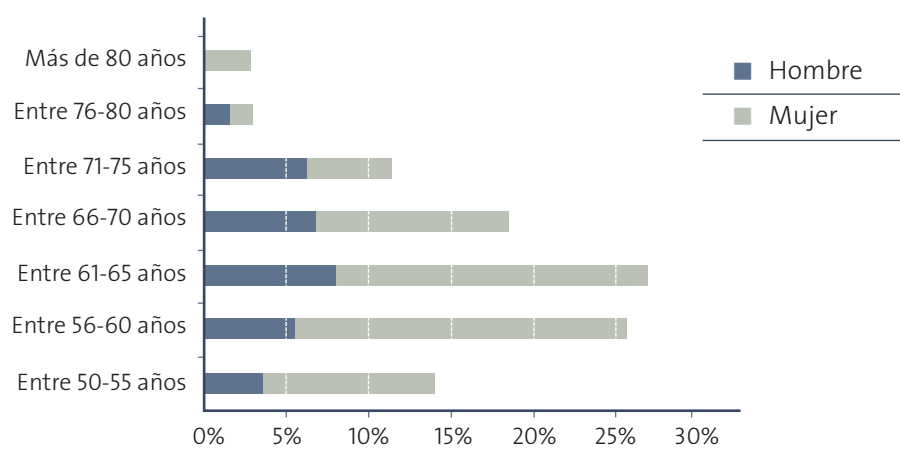
Por lo que respecta a la edad, observamos que los estudiantes del programa son relativamente jóvenes, pues como se refleja en la gráfica 3, el 65,5% se encuentra entre 50 y 65 años. El segundo grupo equivaldría al tramo de edad entre 66 y 75 años con el 29,2% y el grupo de más de 76 años que correspondería al 5,2%.

Gráfica 3. Distribución según grupos de edad y género (ambos sexos)



Edad	Hombres (n=46)	Mujeres (n=108)	Ambos sexos (n=154)
■ Entre 50-55 años	3,2%	10,4%	13,6%
■ Entre 56-60 años	5,2%	20,1%	25,3%
■ Entre 61-65 años	7,8%	18,8%	26,6%
■ Entre 66-70 años	6,5%	11,7%	18,2%
■ Entre 71-75 años	5,8%	5,2%	11,0%
■ Entre 76-80 años	1,3%	1,3%	2,6%
■ Más de 80 años	0,0%	2,6%	2,6%



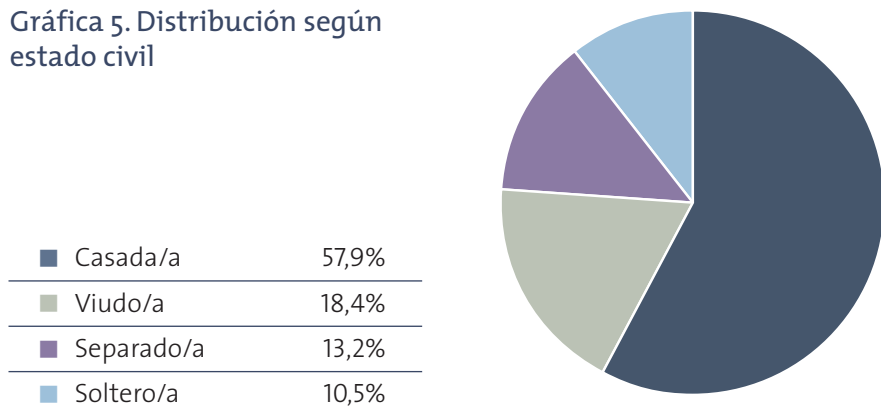
**Gráfica 4. Distribución según grupos de edad y género**

#### 4.3.1.2. Estado civil y forma de convivencia

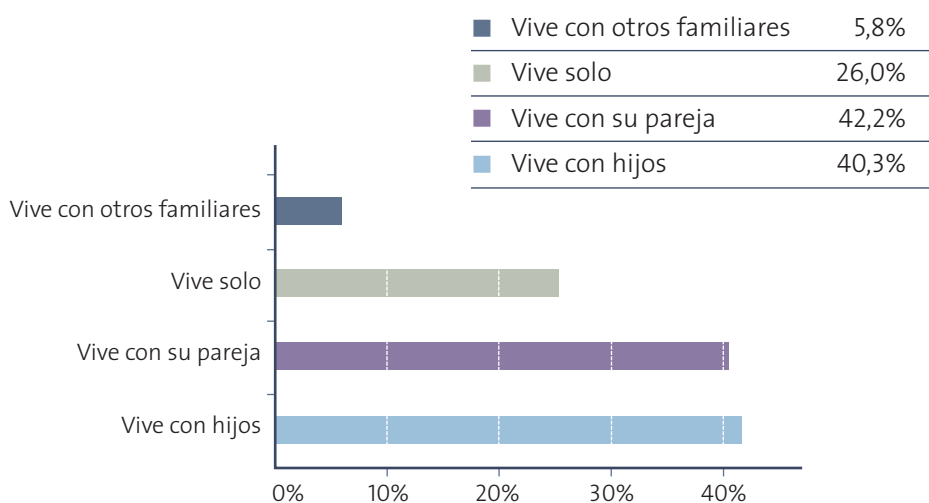
En los resultados por estado civil (gráfica 5) y forma de convivencia (gráfica 6), constatamos que dada la estructura de edades relativamente joven de los estudiantes del programa, nos encontramos con que la mayoría de los encuestados se sitúan en la categoría de casados/as con un 57,9% del total, seguido de la categoría viudo/a con un 18,4%. En tercer lugar, nos encontramos con la categoría separado/a con un 13,2% y en último lugar soltero/a con un 10,5%.

Respecto a la forma de convivencia y teniendo en cuenta que en los datos del estado civil el mayor porcentaje está compuesto por casados y viudos, es lógico que las categorías predominantes en la forma de convivencia sea “vive con su pareja” o “vive con hijos” con un 42,2% y un 40,3% respectivamente. En tercer lugar tenemos la categoría “vive solo” con un 26%, que entronca con la tercera categoría del estado civil “viudos”. En último lugar, nos encontramos la categoría “vive con otros familiares” con un 5,8% del total.

Gráfica 5. Distribución según estado civil



Gráfica 6. Distribución según forma de convivencia

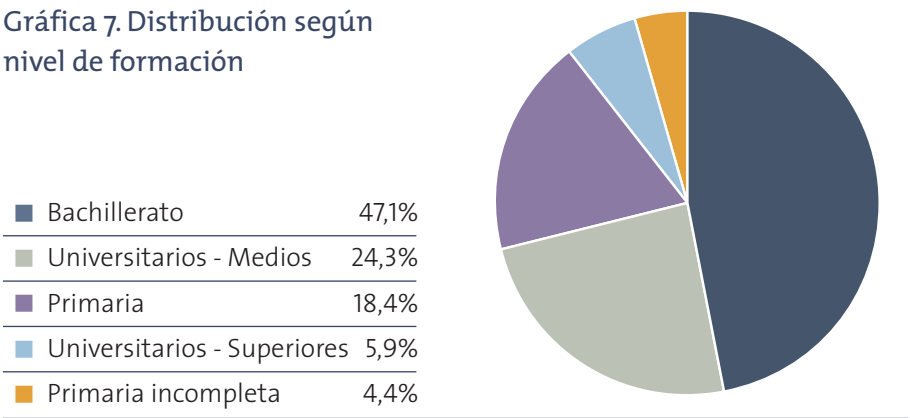


4.3.1.3. Nivel de formación

Entre los diferentes elementos del perfil sociodemográfico de los estudiantes del programa destacamos el nivel de formación o estudios realizados (gráfica 7) como uno de los más relevantes y expresivos, puesto que no sigue la tónica general de la población mayor en España, donde a mayor edad la formación en instituciones educativas es más escasa. Como puede apreciarse, predominan los estudios medio altos, ya que las categorías más numerosas son las de bachiller elemental y superior (hoy educación secundaria) con un 47,1%. En segundo lugar, y con una importante presencia, nos encontramos los titulados universitarios (sobre todo, diplomados/as, seguidos de los superiores) con un 24,3% y un 5,9%. El tercer grupo mayoritario lo constituye el grupo de primaria con un 18,4%. Se observa que entre los estudiantes del programa no hay apenas personas sin estudios o con estudios primarios incompletos, con sólo un 4,4%.

El resultado principal es que el nivel de formación general es más elevado en los estudiantes del programa que el de la población mayor en general.

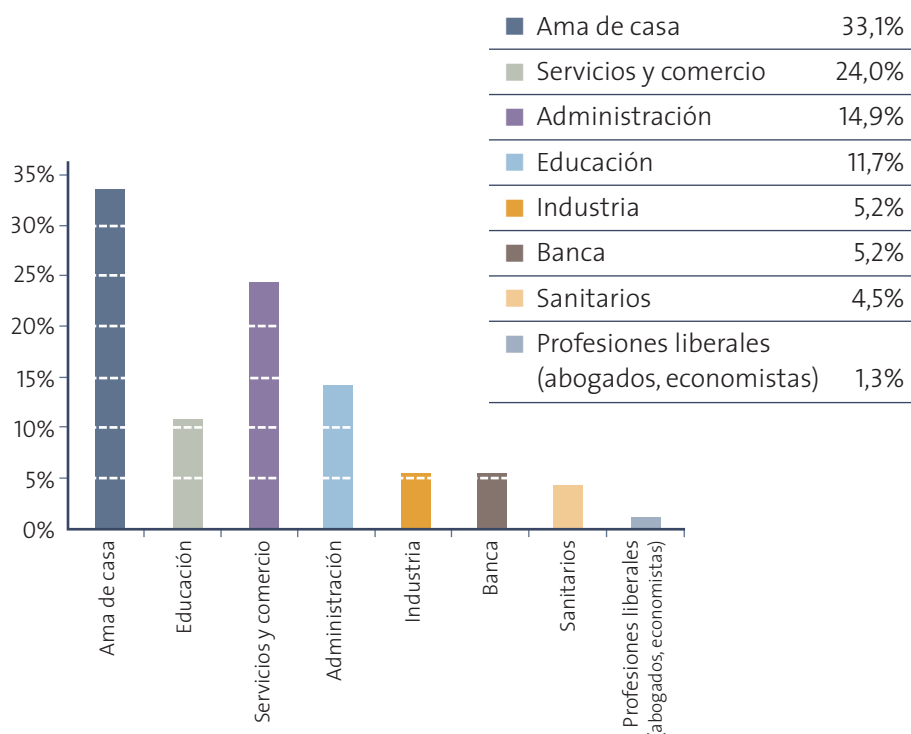
Gráfica 7. Distribución según nivel de formación



#### 4.3.1.4. Situación y antecedentes laborales

Junto a las variables características sociodemográficas que hemos analizado, la situación y los antecedentes laborales aportan datos valiosos a la hora de delimitar el perfil de este tipo de estudiantes pues, como es sabido, la condición laboral delimita en la mayoría de los casos la situación socioeconómica, el estrato o la clase social en que se encuadran las personas en las sociedades occidentales contemporáneas.

Gráfica 8. Distribución según profesión



En lo que se refiere a su situación y/o antecedentes laborales (gráfica 8), los estudiantes encuestados se sitúan en cuatro grandes grupos. Un primer grupo y el mayoritario engloba con un 33,1% a las amas de casa y con un 24% al sector servicios y comercio. En segundo lugar, destaca el sector de administración con un 14,9% y educación con un 11,7%. En tercer lugar, nos encontramos con la industria, los empleados de banca con un 5,2% y los sanitarios con un 4,5%. Por último, las profesiones liberales con un 1,3%.

#### 4.3.2. PARTICIPACIÓN E IMPACTO DEL PROGRAMA

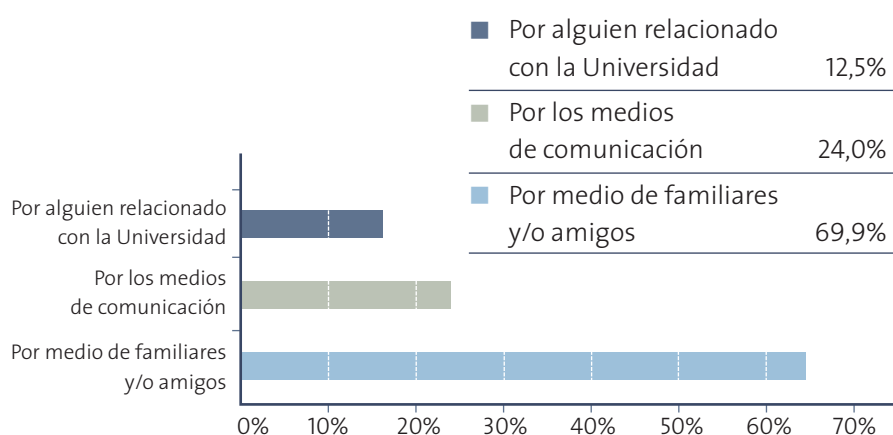
##### 4.3.2.1. Conocimiento del programa y acceso al mismo

En primer lugar, mostramos la forma en que los estudiantes tuvieron conocimiento de la existencia del programa universitario en el que podían matricularse (gráfica 9). Como podemos apreciar, destaca el conjunto de personas (casi las tres cuartas partes) que tuvo conocimiento de la existencia del programa por medio de amistades y/o familiares con el 70% de las respuestas obtenidas; podemos decir que funciona con eficacia indiscutible lo que se conoce como el “boca a boca” o información personalizada, en la cual se conoce directamente al interlocutor y presuntamente, al saber de su situación en un momento dado, se le sugiere la idea de matricularse en el programa.

En segundo lugar, con un 24% de las respuestas, aparece el efecto de los medios de comunicación locales, a los que recurre el programa para darse a conocer y divulgar sus experiencias. En último lugar, con un 12,5%, se sitúan los que han obtenido la información a través de la propia universidad. Hay que destacar que no se han encontrado diferencias signifi-

cativas por género y nivel de instrucción, dentro de la participación en el programa y referido a la existencia del programa.

Gráfica 9. Fuentes de la existencia del programa

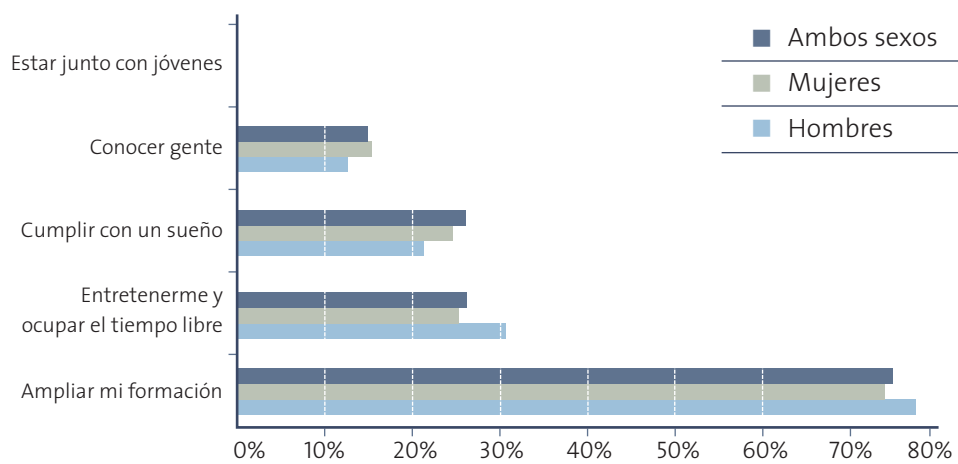


#### 4.3.2.2. | Motivos por los que las personas deciden acudir al programa

Para averiguar las razones que han influido en la decisión de las personas mayores de matricularse en un programa universitario, el cuestionario proponía una serie de motivos, de los cuales los estudiantes se decantaron mayoritariamente por una razón de tipo formativo, concretamente la categoría de “ampliar mi formación” con más del 75% de las respuestas. En segundo lugar, encontramos las razones de tipo social como entretenerme y ocupar el tiempo libre y conocer gente, que entre ambas suman el 42,1% de las repuestas. En tercer lugar, figura una razón de tipo personal y de superación como es el caso de “cumplir un sueño”, con un 14,9%. En

el caso de Canarias, esta respuesta tiene un enorme peso pues nos encontramos con un grupo de personas que no pudieron acudir a la universidad por la situación socioeconómica del momento en el vivieron y por la inexistencia de universidad en nuestro entorno. En último lugar, cabe destacar que ningún estudiante eligió la opción de “estar junto con jove-

Gráfica 10. Motivos personales para la participación en el programa



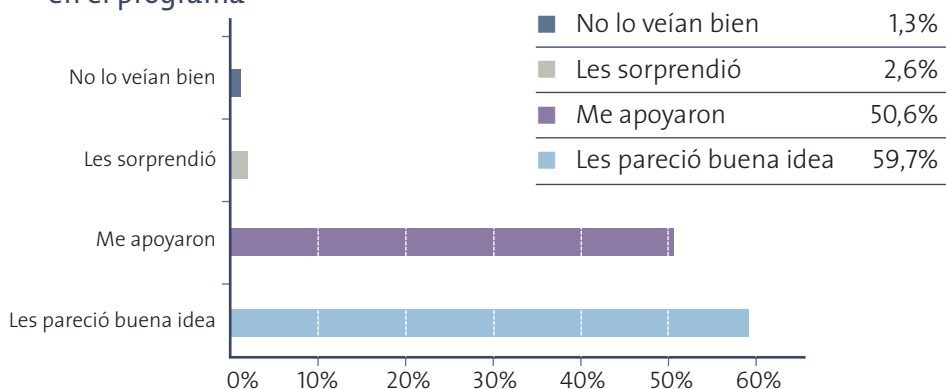
	Hombres (n=46)	Mujeres (n=108)	Ambos sexos (n=154)
Ampliar mi formación	78,3%	75,9%	76,6%
Entretenerme y ocupar el tiempo libre	30,5%	26,0%	27,30%
Cumplir con un sueño (el acceso a la Universidad)	21,8%	25,0%	27,2%
Conocer gente	13,1%	15,7%	14,9%
Estar junto con jóvenes (aspecto intergeneracional)	0%	0%	0%

nes”, por lo que a priori se descarta el aspecto intergeneracional como motivo de ingreso en el programa y por tanto en la universidad. Señalar que no existen diferencias significativas por razón de género a la hora de elegir los motivos para acudir al programa aunque los hombres se sitúan por encima de las mujeres en las variables “ampliar mi formación” y “entretenerme y ocupar el tiempo libre” en 2,4 y 4,5 puntos respectivamente.

#### 4.3.2.3. Reacción de la familia y/o amigos

Con esta cuestión pretendíamos conocer cuál fue el grado de aceptación que los estudiantes tuvieron en sus familias ante la noticia de participar en un programa universitario. De los datos se traduce que la idea fue acogida bastante bien entre familiares y amigos, puesto que de las respuestas de los encuestados se extrae que el 59,7% afirma que les pareció buena idea y el 50,6% apoyaron la idea. Tan sólo a un 2,6% le sorprendió la idea, lo cual no quiere decir que fuese en sentido negativo, 1,3%.

**Gráfica 11. Reacción de la familia y/o amigos por la participación en el programa**





#### 4.3.2.4. Resultados o consecuencias de la asistencia al programa

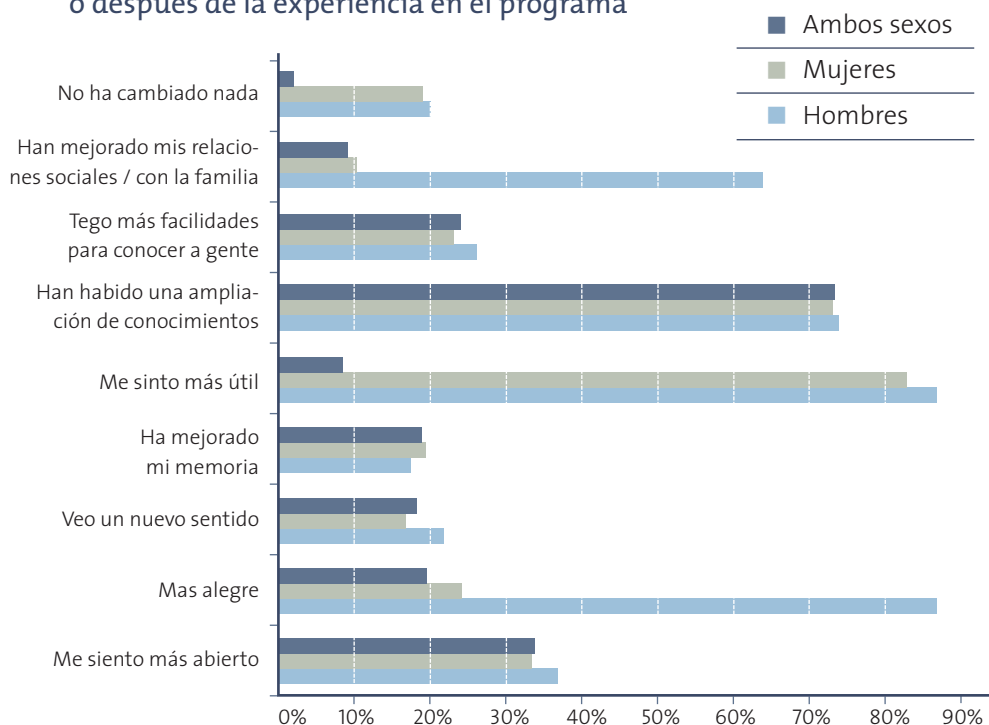
Con esta cuestión pretendíamos conocer los cambios que los estudiantes habían experimentado en su vida durante o después de la experiencia. Hemos constatado la relación existente entre los motivos por los cuales se habían matriculado, siendo el motivo fundamental ampliar la formación, y como consecuencia, constatamos con un 73,4% la ampliación de conocimientos. En un segundo bloque nos encontramos las consecuencias positivas de influencia personal en el carácter y/o estado de ánimo, tales como se siente más abierto/a, tiene más facilidades para conocer gente, se siente más alegre, ve un nuevo sentido, con un 33,8%, 24%, 19,5% y 18,2% respectivamente. En tercer lugar destacamos una mejora cognitiva, pues el 18,8% afirma que ha mejorado su memoria. Y en último lugar una consecuencia social, pues el 9,1% ha mejorado sus relaciones sociales y/o con la familia y un 8,4% se siente más útil. Sólo un 1,9% afirma no haber cambiado nada.

Si nos centramos ahora en las diferencias de género, observamos que las diferencias no son significativas, a excepción de dos ítems donde los hombres despuntan, “me siento más alegre” (87% frente al 24,1% de las mujeres) y “han mejorado mis relaciones sociales y/o con la familia” (64% frente al 10,2% de las mujeres).

Sobre todo, y para ambos géneros, lo que se señala con mayor frecuencia como consecuencia de la asistencia al programa es que “ha ampliado sus conocimientos”, dato que coincide con el motivo inicial para matricularse en los cursos.

Nuestros datos confirman una idea muy extendida en el ámbito de los programas de mayores, de que estos programas cumplen una función formativa, por una parte, y una función social más amplia, por otra. Al margen de las consecuencias más esperadas, como es el hecho de que los estudiantes hayan ampliado sus conocimientos y descubierto cosas que

**Gráfica 12. Cambios notados en la vida durante o después de la experiencia en el programa**



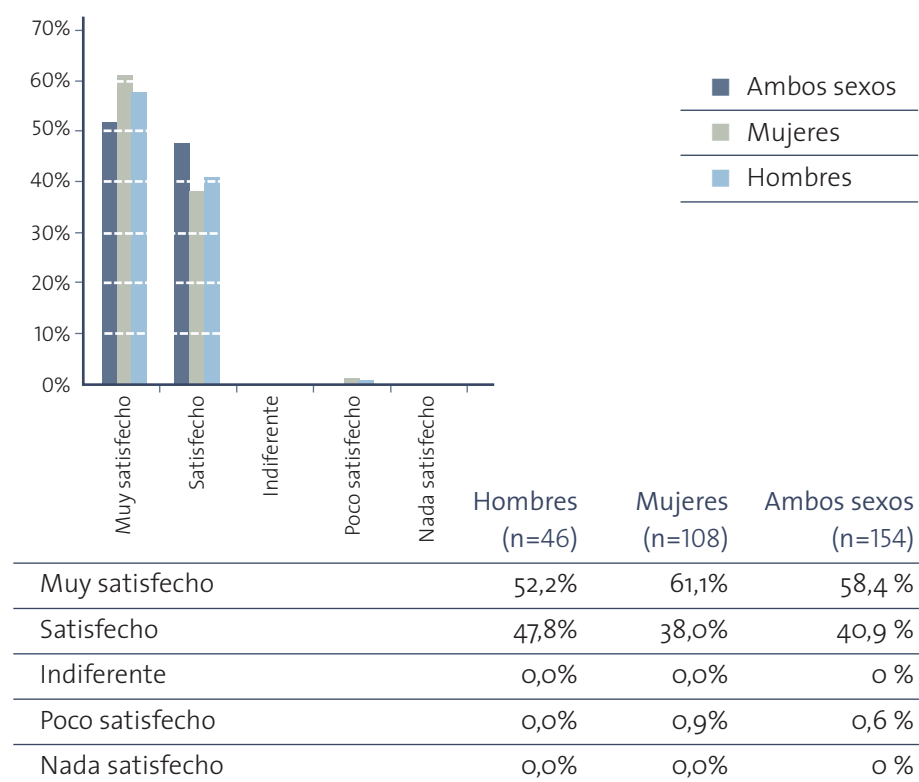
	Hombres (n=46)	Mujeres (n=108)	Ambos sexos (n=154)
Me siento más abierto	36,8%	33,4%	33,80%
Mas alegre	87,0%	24,1%	19,50%
Veo un nuevo sentido	21,8%	16,7%	18,20%
Ha mejorado mi memoria	17,4%	19,4%	18,80%
Me siento más útil	87,0%	83,0%	8,40%
Ha habido una ampliación de conocimientos	74,0%	73,2%	73,40%
Tengo más facilidades para conocer a gente	26,1%	23,1%	24,00%
Han mejorado mis relaciones sociales y/o con la familia	64,0%	10,2%	9,10%
No ha cambiado nada	20,0%	19,0%	1,90%

desconocían, más de la mitad de las personas dice haber mejorado su bienestar personal y ampliado su círculo de relaciones. Y no deja de ser reseñable que, aunque por debajo de los anteriores, los estudiantes señalen que ven un nuevo sentido a la vida o que se sienten más útiles.

#### 4.3.2.5. Satisfacción general con la experiencia

Con esta cuestión se intenta descubrir con carácter general en qué grado se venía cumpliendo lo que las personas esperaban del programa, es decir

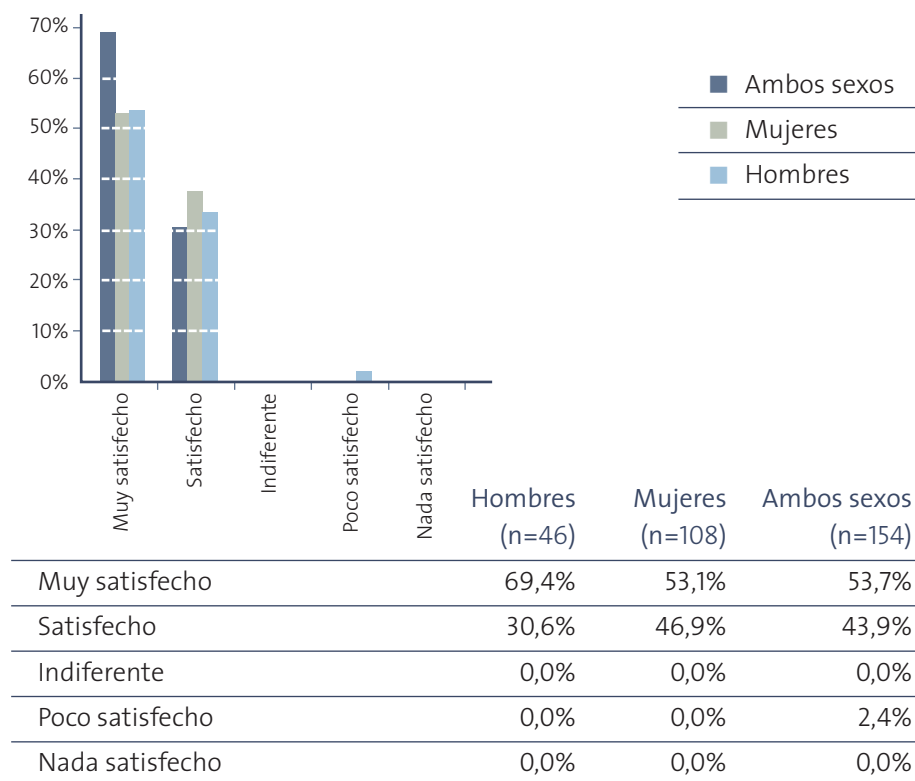
Gráfica 13. Satisfacción con la experiencia en el programa según género



su satisfacción general. Presentamos estos resultados por género (gráfica 13) y por nivel de formación previa (gráfica 14). Como podemos apreciar, ambos gráficos muestran que, en general, los estudiantes consideran que el programa cumple lo que esperaban, pues se consideran muy satisfechos y satisfechos en un 58,4% y 40,9% respectivamente.

Las diferencias por género y nivel de estudios, aunque muy pequeñas, muestran un mayor grado de cumplimiento de las expectativas en el caso de las mujeres (gráfica 13), así como de las personas con menor nivel de estudios previos (gráfica 14).

**Gráfica 14. Satisfacción con la experiencia en el programa según nivel de estudios**



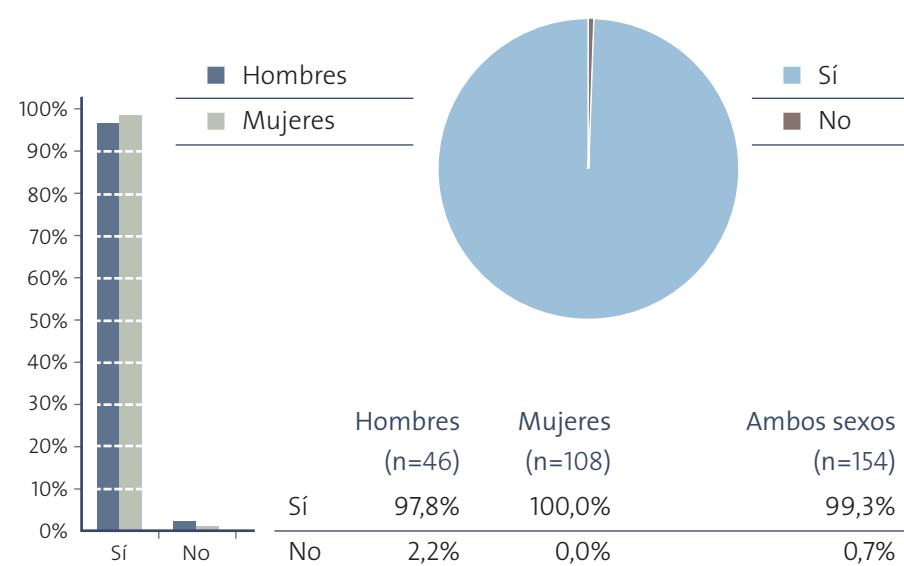
#### 4.3.2.6. Recomendación del programa

Para terminar con esta segunda parte sobre la participación e impacto del programa en los estudiantes, el cuestionario preguntaba sobre la recomendación del programa a otras personas, pues creíamos que cuando alguien recomienda algo lleva implícito una valoración positiva sobre su calidad y garantía.

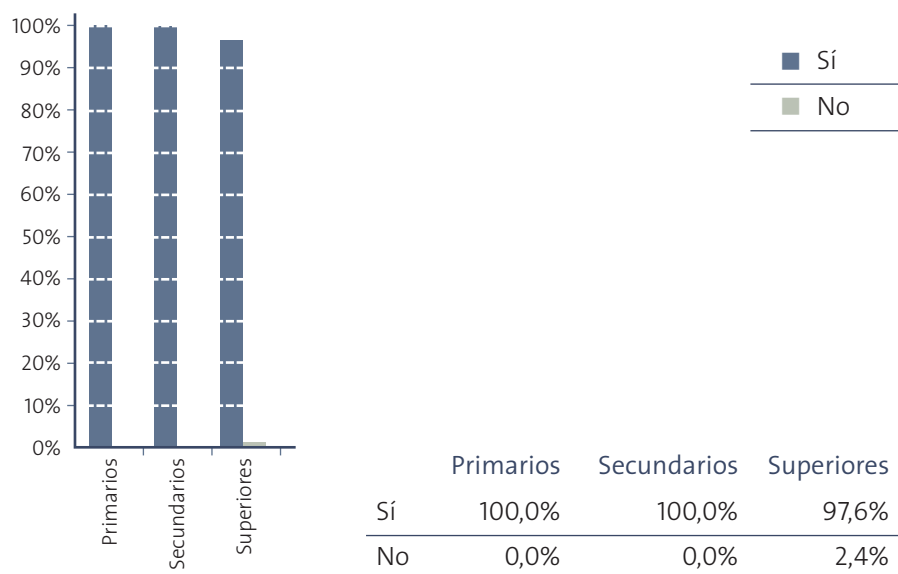
Los resultados han sido muy esperanzadores pues el 99,3% de los estudiantes recomendaría el programa a familiares o amigos, frente al 0,7% que no lo recomendaría.

Aunque se han desglosado los datos según género y nivel de estudios, no aparecen diferencias significativas dada la concentración de los datos. No obstante resaltamos que ese 0,7% que no lo recomendaría corresponde a un varón con estudios superiores.

Gráfica 15. Recomendación del programa según género



Gráfica 16. Recomendación del programa según estudios



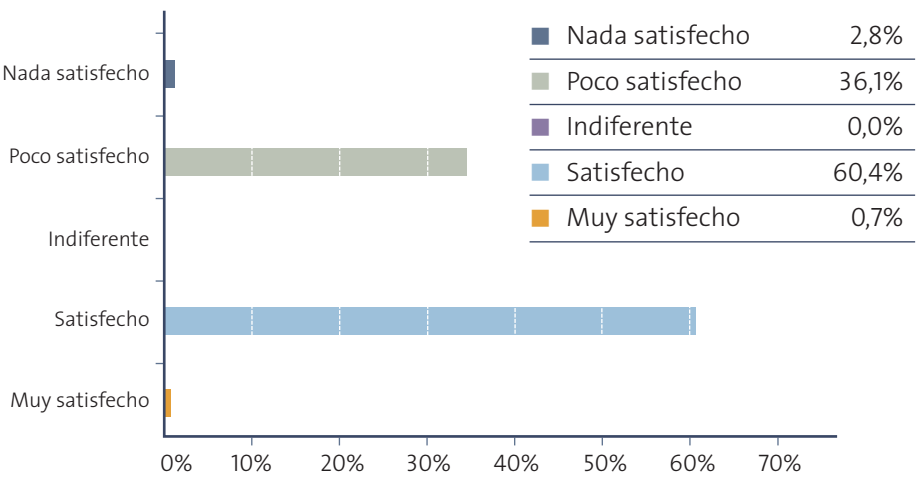
#### 4.3.3. LA VALORACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA

En este apartado pretendemos conocer la valoración general que hacen los estudiantes del programa en relación con la organización de las clases, la infraestructura, el grado de satisfacción con los coordinadores, equipo administrativo y de servicio, así como sus aportaciones al plan de estudios y sugerencias al programa. No existen diferencias significativas, ni por género ni por nivel de formación, por lo que presentamos los resultados en porcentajes y medias aritméticas.

4.3.3.1. Grado de satisfacción con la organización de las clases

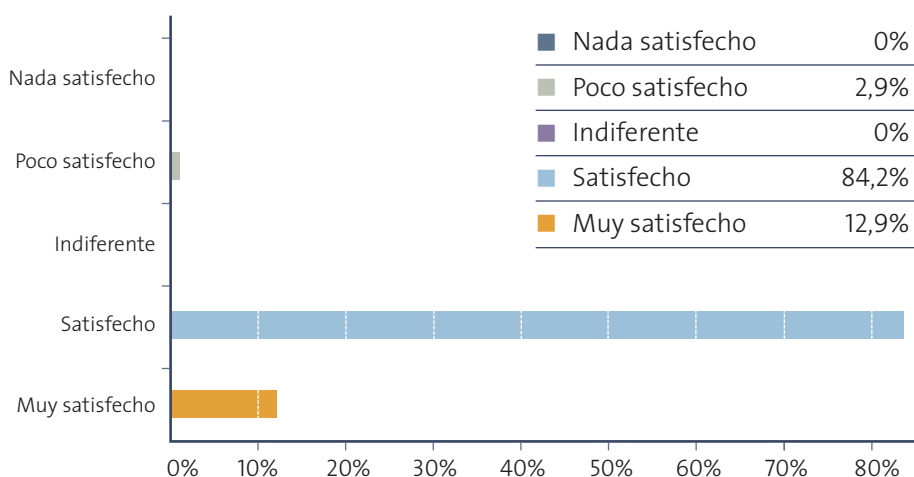
Este primer apartado de organización de las clases lo dividimos en número de estudiantes por curso, cantidad y variedad de asignaturas y horario de las clases. Respecto al *número de estudiantes*, aclaramos que el número de admitidos por grupo en el programa de mayores Peritia et Doctrina es de 100 estudiantes, por lo que creíamos importante cuestionar a los estudiantes su satisfacción respecto de esta ratio. De las respuestas obtenidas nos encontramos que el 60,4% está de acuerdo con el número de estudiantes, pues manifiesta estar satisfecho. Sin embargo, es notorio destacar que casi el 40% manifiesta estar poco o nada satisfecho. Este dato es relevante, pues según el criterio de los estudiantes una ratio muy alta por curso dificulta en muchas ocasiones la dinámica y metodología propia de estos programas.

Gráfica 17. Grado de satisfacción con el número de estudiantes por curso



Respecto a la *cantidad y variedad de asignaturas*, más del 95% está satisfecho o muy satisfecho con el plan de asignaturas del programa y tan sólo un 2,9% afirma estar poco satisfecho con las mismas.

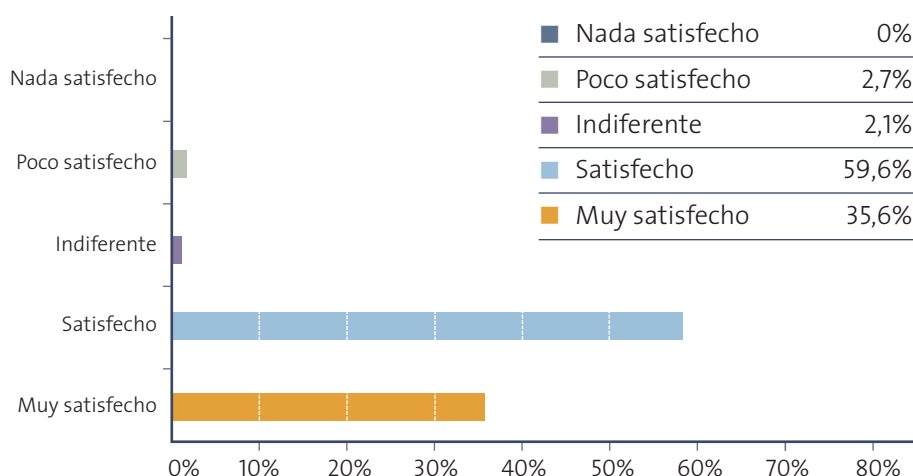
**Gráfica 18. Grado de satisfacción con la cantidad y variedad de asignaturas**



La última cuestión se centra en la satisfacción de los estudiantes con el *horario de las clases* (gráfica 19). Los datos extraídos muestran que el 59,6% está satisfecho y el 35,6% muy satisfecho, frente al 2,7% y el 2,1% que se muestran poco satisfechos o indiferentes, respectivamente.



Gráfica 19. Grado de satisfacción con el horario de las clases

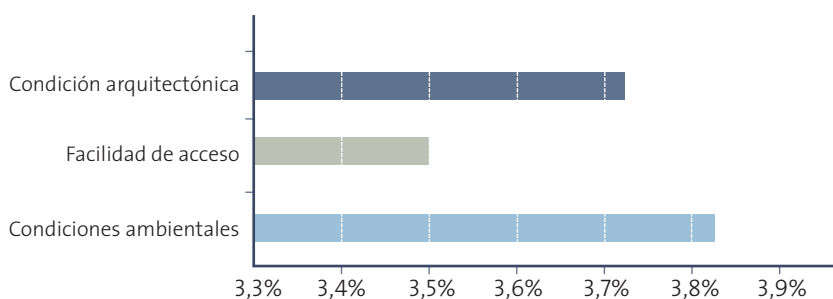


#### 4.3.3.2. Grado de satisfacción con las infraestructuras

La satisfacción con las infraestructuras del programa la hemos dividido en tres grandes ítems: condiciones ambientales (referido fundamentalmente al estado del edificio, limpieza de las aulas, iluminación etc.), facilidad en los accesos y condiciones arquitectónicas del edificio (referido a la comodidad de los espacios como centro de formación y de esparcimiento).

En la gráfica 20 encontramos el análisis del ítem en su conjunto y observamos que posee una media por encima de 3,5 puntos en un escala de 1 a 5 puntos, por lo que hablamos de una satisfacción aceptable. A continuación, desglosamos cada uno de los apartados de dicho ítem.

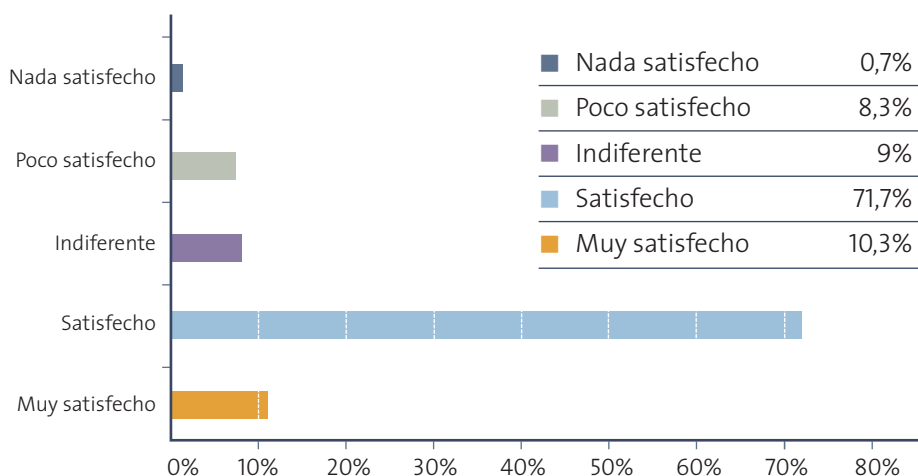
Gráfica 20. Grado de satisfacción con las infraestructuras



Infraestructura	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Indiferente	Satisfecho	Muy satisfecho	Media
Condiciones ambientales	0,7	8,3	9,0	71,7	10,3	3,83
Facilidad de acceso	4,9	19,6	4,9	62,2	8,4	3,50
Condición arquitectónica	0,7	10,8	7,9	74,8	5,8	3,74
Media del ítem						3,69

En relación con las *condiciones ambientales* (*estado de los edificios y aulas, limpieza, etc.*), nos encontramos que más del 80% está satisfecho o muy satisfecho, un 9% se manifiesta indiferente, y el 8,3% y 0,7% poco satisfecho y nada satisfecho respectivamente (gráfica 21).

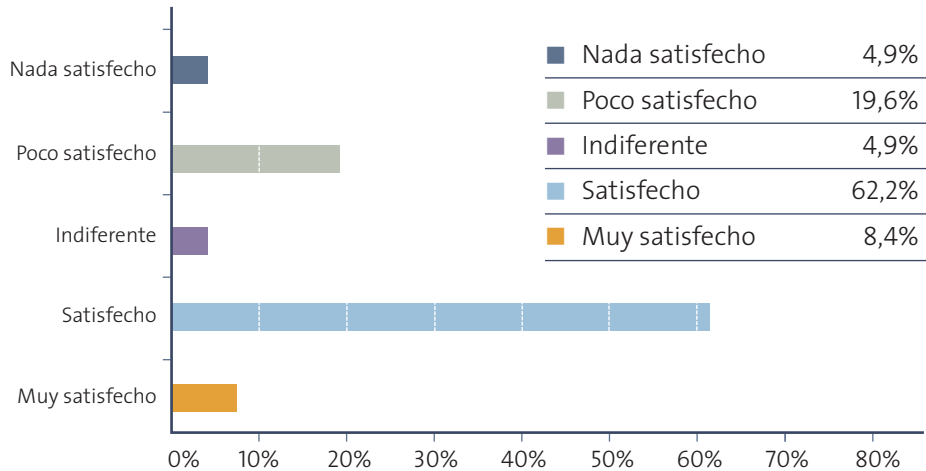
Gráfica 21. Grado de satisfacción con las condiciones ambientales



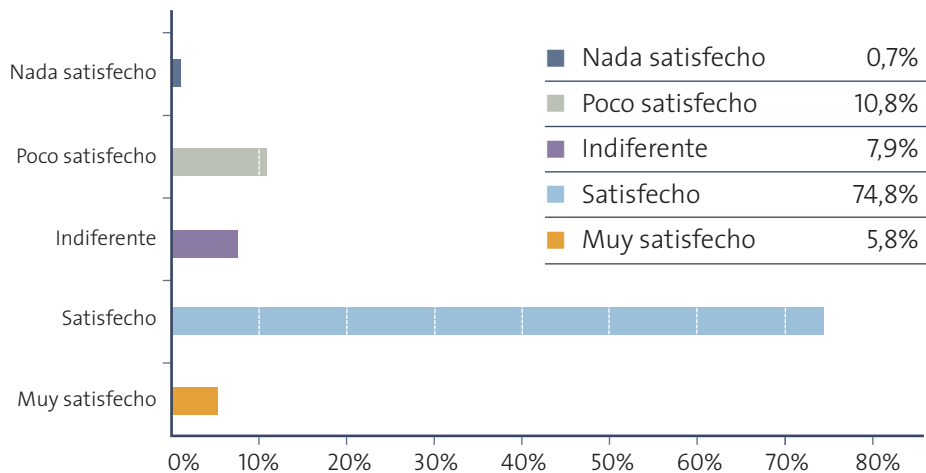
En relación a la *facilidad de acceso* (gráfica 22), observamos que los datos se encuentran más dispersos. Aunque el 70% de los estudiantes se concentran en las categorías de satisfecho y muy satisfecho con el acceso al programa, un 19,6% se manifiesta poco satisfecho y el 4,9% indiferente, porcentaje que coincide para el ítem nada satisfecho. Esta situación puede deberse a la falta de rampas y ascensores para la entrada al edificio, situaciones que han sido subsanadas en la actualidad con el plan de reforma del edificio del Programa.

En último lugar, nos encontramos las *Condiciones arquitectónicas* (gráfica 23). El grado de satisfacción con los espacios es bastante alto, pues más del 80% de los estudiantes se muestra satisfecho o muy satisfecho, frente al 18% de poco satisfecho o indiferente.

Gráfica 22. Grado de satisfacción con la facilidad de los accesos



Gráfica 23. Grado de satisfacción con las condiciones arquitectónicas

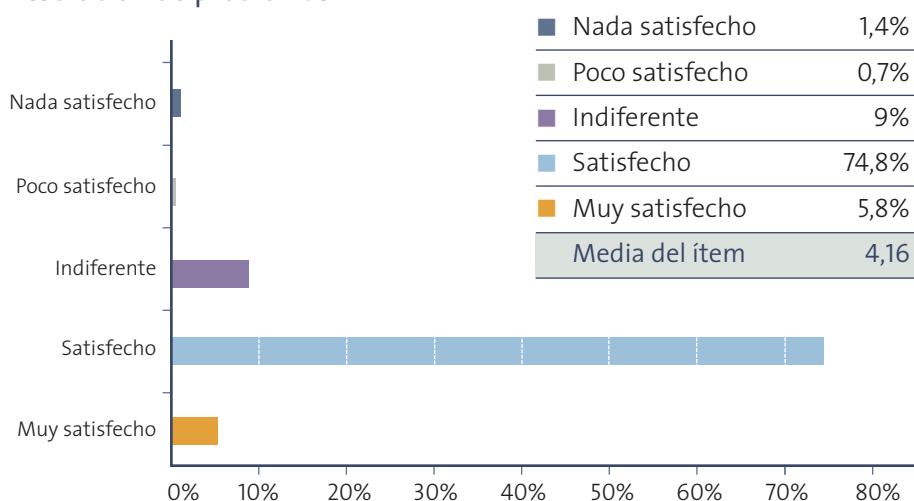


#### 4.3.3.3. Grado de satisfacción con el equipo directivo

A continuación analizamos el grado de satisfacción de los estudiantes con la labor realizada por el equipo técnico (directores y coordinadores) en relación a la orientación y el asesoramiento, así como en la resolución de problemas que presentan los estudiantes. Los resultados de la evaluación global de este ítem (gráfica 24) recogen unos datos muy alentadores, ya que la satisfacción que muestran los estudiantes del programa, tomando como referencia la escala e 1 a 5, se sitúa por encima de 4 puntos de media en ambos ítems.

A continuación detallamos cada uno de los ítems (gráficas 24 y 25), y nos encontramos que en las respuestas obtenidas en cuanto al grado de satisfacción con la *resolución de problemas* por parte de los coordinadores, el 74,8% se muestra satisfecho y el 5,8% muy satisfecho, frente al 5,9%

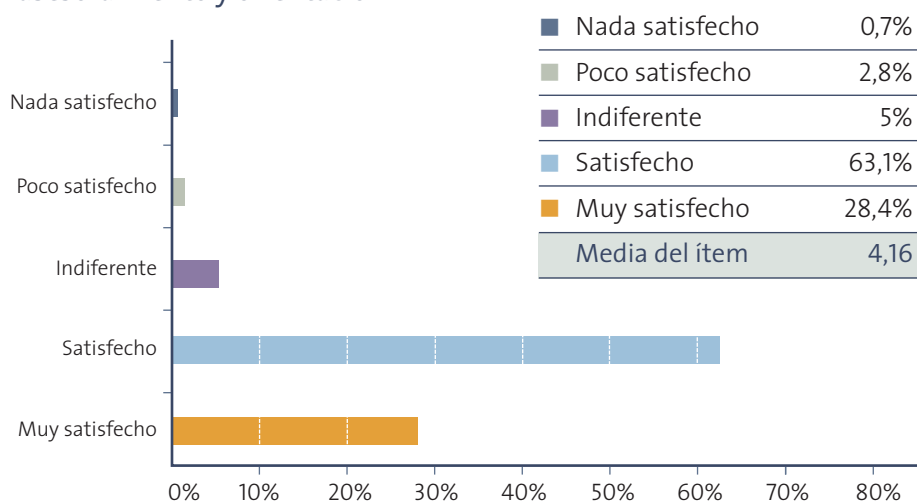
**Gráfica 24. Grado de satisfacción con el equipo directivo: resolución de problemas**



que se muestra indiferente. Las categorías poco o nada satisfecho no tienen especial significación, con el 0,7% y 1,4% respectivamente.

Respecto al *asesoramiento y orientación* ofrecido por los coordinadores, los estudiantes en más del 90% están satisfechos o muy satisfechos, frente a menos del 10% del resto de las categorías.

**Gráfica 25. Grado de satisfacción con el equipo directivo: asesoramiento y orientación**



#### 4.3.3.4. Grado de satisfacción con el equipo técnico

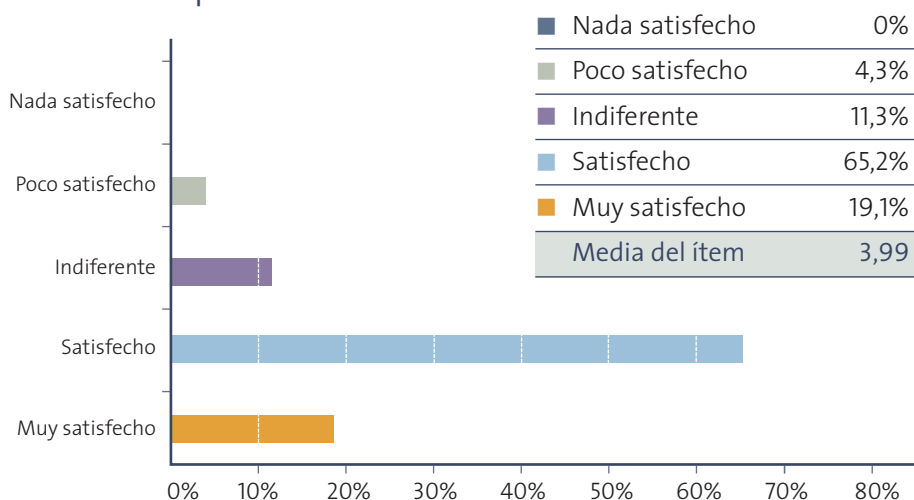
En último lugar analizamos el grado de satisfacción de los estudiantes con la labor realizada por el equipo técnico (administrativos y auxiliares de servicio) en relación a la orientación y el asesoramiento, así como en la resolución de problemas que presentan los estudiantes. Los resultados de la evaluación global de este ítem (gráfica 26) muestran unos datos

aceptables. Así, la satisfacción que muestran los estudiantes del programa, tomando como referencia la escala de 1 a 5, se sitúa en 3,99 puntos de media en ambos ítems.

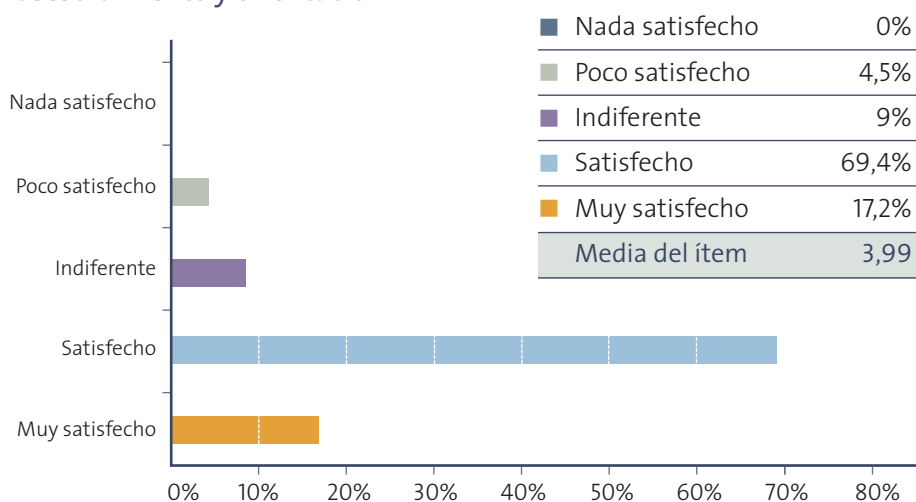
A continuación, detallamos cada uno de los ítems (gráficas 26 y 27), y nos encontramos que en las respuestas obtenidas en cuanto al grado de satisfacción con la *resolución de problemas* por parte de los técnicos de administración y servicios, el 65,2% se muestra satisfecho y el 19,1% muy satisfecho, frente al 11,3% y el 4,3% que se muestran indiferentes y poco satisfechos respectivamente.

Respecto al *asesoramiento y orientación* ofrecido por los técnicos, los estudiantes en más del 85% están satisfechos o muy satisfechos por lo que el asesoramiento y la orientación han sido muy positivas según las opiniones de los estudiantes.

**Gráfica 26. Grado de satisfacción con el equipo técnico: resolución de problemas**



**Gráfica 27. Grado de satisfacción con el equipo técnico: asesoramiento y orientación**



#### 4.3.3.5. | Sugerencias y/o mejoras al programa

Como última pregunta del cuestionario, se decidió incorporar una cuestión abierta en la que el estudiante pudiera plasmar sus sugerencias y/o mejoras al programa.

De las opiniones sobre aspectos del programa que cambiarían o con las que no están de acuerdo, destacan aspectos que podríamos agrupar en seis bloques.

El primer bloque, con un 32,7%, estaría compuesto por las *mejoras en las condiciones de infraestructura*, donde se engloba todo lo relacionado con las mejoras del edificio y su entorno, tales como alumbrado de los exteriores, plazas de aparcamiento, limpieza del edificio, barreras arquitectónicas, etc. Este es un hecho bastante predecible, pues la sede del programa



se instaló en un edificio pendiente de un plan de mejoras de infraestructura que ya ha sido ejecutado.

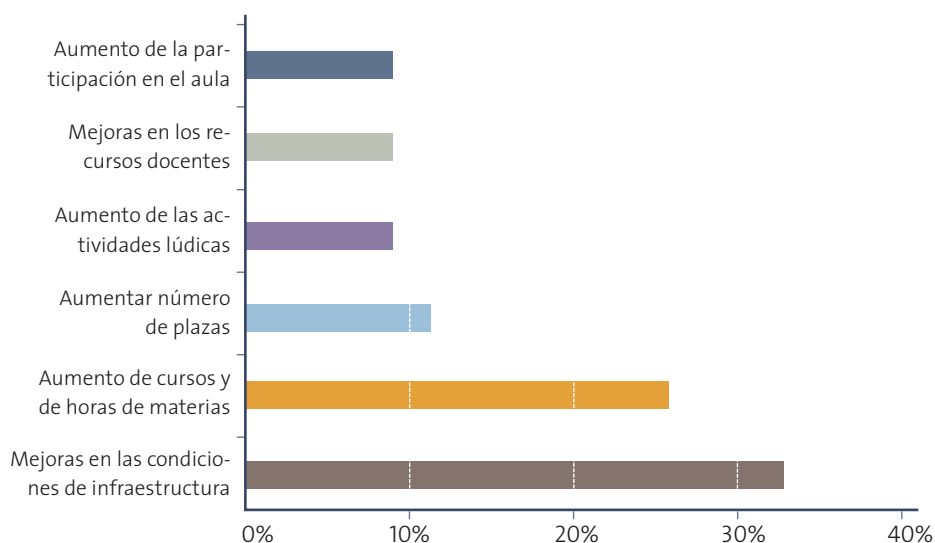
En segundo lugar destaca, con un 26,93%, el *aumento de cursos y de horarios de las materias*. Realmente esta es una sugerencia que alaba al programa, puesto que los estudiantes quieren continuar más años en el programa y que las asignaturas duren más en el tiempo para poder profundizar en las mismas. Para solucionar esta sugerencia se ha ofertado un curso de postgrado y un plan de actividades formativas paralelas que ha quedado reflejado en el capítulo 2 de la presente investigación.

En tercer lugar, con un 11,53%, los estudiantes consideran que hay que *aumentar el número de plazas* pues en la actualidad no da respuesta a la enorme demanda que tiene el programa en la sociedad canaria.

En cuarto, quinto y sexto lugar e igualados en puntuación con un 9,62%, nos encontramos con las categorías que apuntan hacia la *mejora de los recursos docentes en el aula* (material didáctico, uso de las tecnologías, etc.), *aumento por parte de los profesores de la participación en el aula* y *aumento de las actividades lúdicas fuera del centro*, tales como excursiones, talleres, jornadas, etc.

Fuera de esta clasificación que respondía a lo preguntado en el cuestionario, los estudiantes han aprovechado este espacio de libre expresión para dar las gracias por el programa. Las respuestas se refieren, en muchos casos, no a lo que mejorarían del programa sino a lo que el programa los ha mejorado a ellos. Dichos motivos hacen referencia a su mejora personal, pues el programa les ha ayudado a superar diversas situaciones personales y/o sociales como crisis en el trabajo, enfermedad o fallecimiento de la pareja, prejubilación o jubilación, depresión, soledad, etc.

Gráfica 28. Distribución según sugerencias y/o mejoras al programa



■ Aumento de la participación en el aula	9,62%
■ Mejoras en los recursos docentes (material didáctico, fotocopias, proyector, etc)	9,62%
■ Aumento de las actividades lúdicas (excursiones, talleres, jornadas)	9,62%
■ Aumentar número de plazas	11,53%
■ Aumento de cursos y de horarios de las materias	26,91%
■ Mejoras en las condiciones de infraestructura	32,7%

A modo de síntesis de los aspectos más relevantes encontrados en este estudio empírico nos parece adecuado concretar los siguientes elementos como conclusiones provisionales.

En primer lugar, y en relación con el primer apartado de este estudio referido al *perfil sociodemográfico*, se ha puesto de manifiesto algo que

se esperaba pues lo habíamos observado ya a través de nuestra participación en el programa. Nos referimos a la elevada proporción de mujeres que se matriculan en los programas. Teniendo en cuenta a quién está dirigido el programa, nos encontramos con unos estudiantes relativamente jóvenes, con edades comprendidas entre 61 a 65 años, con estudios medios y universitarios, que viven en pareja o con sus hijos, y que están desocupadas o jubiladas.

En segundo lugar, y en relación con las cuestiones derivadas de la *participación de los estudiantes en el programa y la influencia del mismo en sus vidas*, tales como la difusión del programa, los motivos personales de la participación, la reacción de la familia y/o amigos, los posibles cambios en la vida, el grado de satisfacción con la experiencia y la recomendación del programa, destacamos que el programa se difunde entre la población principalmente a través de familiares y/o amigos, por lo que se evidencia una alta satisfacción con el mismo, demostrado en varios ítems del cuestionario, donde el 99% de los estudiantes recomiendan la realización del programa a sus familiares o amigos.

Se puede afirmar que la educación no sabe de edades y la formación a lo largo de la vida es una realidad en nuestra sociedad, pues el motivo principal por el que los estudiantes realizan el programa es ampliar su formación. Al lado de la función formativa, la investigación muestra claramente la función social más amplia que cumple el programa. Y no puede ser de otra manera, pues diversa es la realidad de las personas mayores de nuestro tiempo. Las personas acuden a los programas en busca de formación, pero lo hacen también para relacionarse y llenar su tiempo libre.

Respecto al apoyo que han recibido por parte de sus familiares a la participación en el programa, ha sido muy positivo, considerándolo una buena idea y siendo una minoría las familias que no lo vieron bien.

En concordancia con los planteamientos del marco teórico en el que se afirma que algunos de los fines sociales y formativos de estos programas

son la mejora de la calidad de vida a través del conocimiento y de las relaciones que se establecen en el ámbito universitario, nos encontramos que los estudiantes del programa de mayores Peritia et Doctrina consideran que los cambios notados en su vida durante o después de la experiencia (además del motivo fundamental de ampliar la formación), han tenido consecuencias positivas a nivel personal, en el carácter y/o estado de ánimo (tales como se siente más abierto/a; tiene más facilidades para conocer gente; se siente más alegre, ve un nuevo sentido), a nivel cognitivo y, por supuesto, a nivel social, con la mejora en sus relaciones sociales y/o con la familia.

En tercer lugar, y en referencia a la *evaluación y valoración general del programa* en relación con la valoración de la organización de las clases, de la infraestructura, el grado de satisfacción con los coordinadores, equipo administrativo y auxiliares de servicio, así como sus aportaciones al plan de estudios y sugerencias al programa, concluimos que existe un alto grado de satisfacción en lo que respecta al número de estudiantes por aula, cantidad y variedad de asignaturas que se ofertan en el programa, así como condiciones ambientales del edificio y aulas, existiendo un menor grado de satisfacción en relación con la facilidad de acceso, sugiriendo mejoras en la infraestructura, siendo esta una demanda ya atendida en la remodelación parcial del edificio del programa acometida durante la realización de este estudio.

Respecto a la evaluación del equipo de trabajo (coordinadores, auxiliares administrativos y auxiliares de servicio), los estudiantes han valorado con un alto grado de satisfacción la resolución de los problemas así como el asesoramiento y orientación prestados.

Es notorio destacar que la satisfacción con el programa es alta, tanto en el plano académico como organizacional, aportando como únicas sugerencias al programa que se amplíen tantos los cursos como los horarios de las materias, y un aumento de los materiales didácticos y de las salidas de tipo lúdico-cultural (excursiones, talleres, jornadas, etc.).

## CAPÍTULO 5.

### ESTUDIO EMPÍRICO 2: LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE Y DEL PROFESORADO DEL PROGRAMA UNI- VERSITARIO PARA MAYORES “PERITIA ET DOCTRINA” DE LA ULPGC

---

Este estudio empírico pretende completar la evaluación del programa en su conjunto, recogiendo el análisis de los resultados sobre la satisfacción de los estudiantes en relación al profesorado del programa de mayores Peritia et Doctrina. De esta manera nos enfrentamos a la parte académica del programa, adentrándonos en el aula y evaluando la labor de aquellos que hacen posible el programa: los profesores. Además del análisis de las valoraciones realizadas por los estudiantes en relación a cada una de las asignaturas del programa, se pretende realizar un análisis del cuestionario de evaluación: comportamiento de cada ítem, fiabilidad, validez, estructura factorial, etc.

## 5.1. | OBJETIVOS

- Estudiar las características del nuevo modelo de evaluación aplicado al programa de mayores Peritia et Doctrina de la ULPGC.
- Analizar el comportamiento de los ítems, la fiabilidad y la validez del cuestionario.
- Analizar el grado de satisfacción de los estudiantes con la parte académica del programa.
- Establecer comparaciones en función del curso, edad y género de los estudiantes que cursan el programa.

5.2.

MÉTODO

5.2.1.

POBLACIÓN

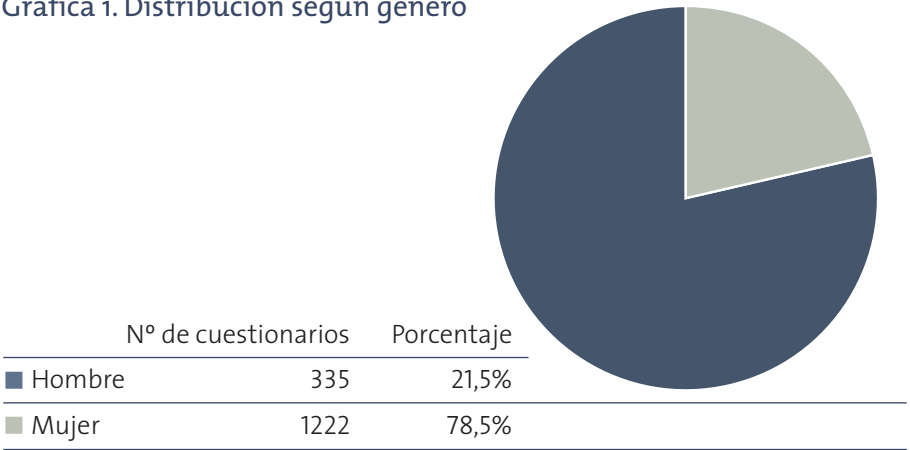
En este estudio se invitó a participar a todos los estudiantes del programa de mayores Peritia et Doctrina del curso académico 2004/2005. Un total de 240 estudiantes, 100 de primero, 80 de segundo, 60 de tercero. Participaron en el estudio un total de 165 estudiantes, el 66,3% de la población objeto de estudio, y se recogieron 1647 cuestionarios, de los que tomamos, una vez depurados, como válidamente emitidos 1557. A través de dichos cuestionarios se evaluó a la población total de profesores del programa, que asciende a un total de 30. A continuación desglosamos la muestra según las variables de referencia: género, edad y curso.

5.2.1.1.

Distribución según género

Como podemos apreciar en la gráfica 1, en la distribución de los participantes teniendo en cuenta la variable género, destacan las mujeres con un 78,5% frente al 21,5% de hombres.

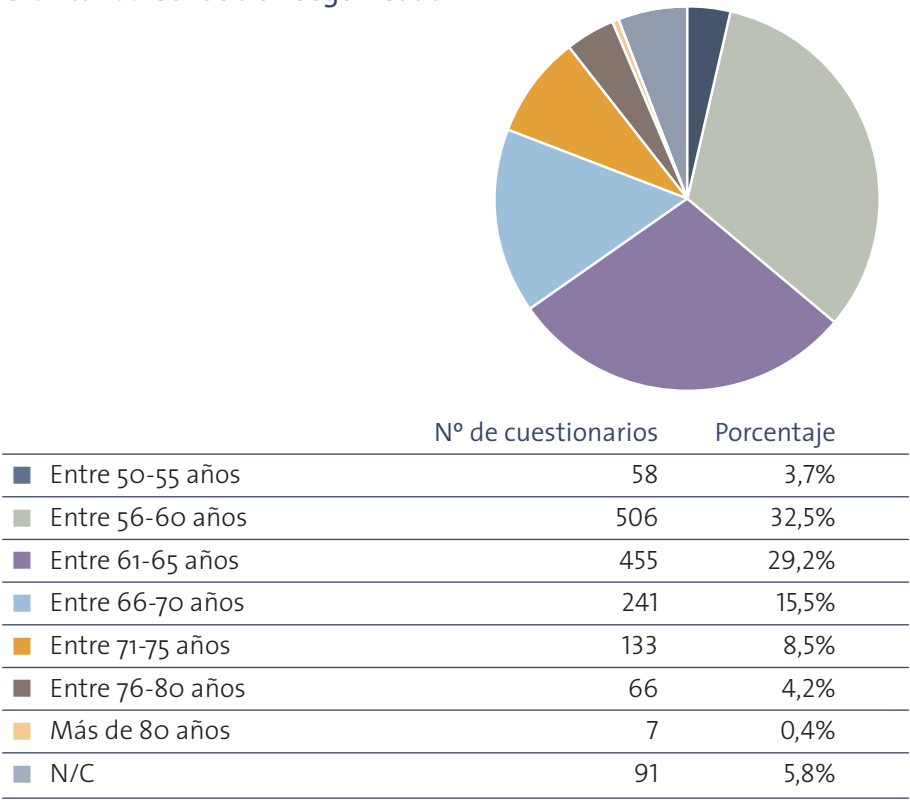
Gráfica 1. Distribución según género



### 5.2.1.2. Distribución según edad

Respecto a la edad, constatamos que los participantes del programa que han participado en este estudio, son relativamente jóvenes, pues el 61,7% tiene menos de 65 años, situándose los tramos mayoritarios en los grupos de edad entre 56-60 años y entre 61 y 65 años, con un 32,5% y un 29,2% respectivamente. En tercer lugar, el rango comprendido entre los 66 y 70 años integra el 15,5% de los encuestados, y en las últimas posiciones se sitúan los rangos de edad de entre 71-75 años (8,5%) , 76-80 años (4,2%) y más de 80 años (0,4%). Destacar que existe un 5,8% que no contesta a esta pregunta.

Gráfica 2. Distribución según edad

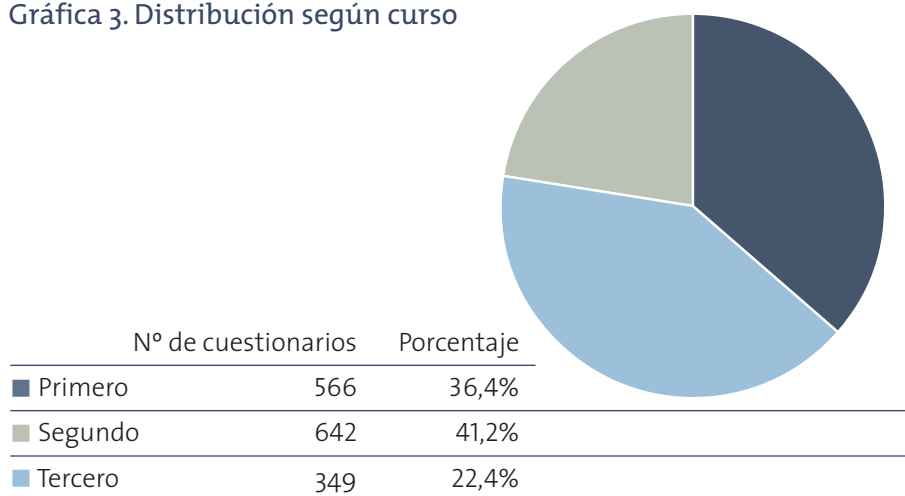




### 5.2.1.3. Distribución según curso

Respecto a la distribución según el curso, 642 corresponden a estudiantes del segundo curso (41,2%), 566 al primer curso (36,4%) y 349 al tercer curso (22,4%).

Gráfica 3. Distribución según curso



### 5.2.2. INSTRUMENTO

Se elaboró un cuestionario ad hoc realizado a partir de los cuestionarios de la evaluación docente del profesorado aplicado por la ACECAU y por el Gabinete de Evaluación Institucional de la ULPGC y adaptado a las características de los programas de formación para mayores (anexo 3).

El cuestionario es anónimo y consta de dos partes. Una primera parte identificativa en la que se recogen las variables de género, edad y curso así como la identificación del profesor y la asignatura. La otra parte del cuestionario incluye 20 ítems para que los estudiantes indiquen su grado

de acuerdo en torno a cinco posibilidades de respuesta en una escala tipo Lickert, utilizando las siguientes claves de puntuación: (1) total des-acuerdo; (2) poco de acuerdo; (3) de acuerdo; (4) muy de acuerdo y (5) totalmente de acuerdo.

### 5.2.3. | PROCEDIMIENTO

Los cuestionarios fueron entregados en el aula a los estudiantes que asistieron a clase un día elegido al azar en los tres cursos del programa de mayores. La doctoranda se presentó, explicó la evaluación, y repartió y recogió los cuestionarios procediendo a su clasificación separándolos por asignaturas. En último lugar, se procedió a su registro en una base de datos que posteriormente se sometió al análisis estadístico utilizando el programa SPSS.

## 5.3. | RESULTADOS

### 5.3.1. | FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO

La fiabilidad del cuestionario es de 0,978 hallada a través del Alpha de Cronbach y la aportación de cada ítem a la fiabilidad de la escala se recoge en la tabla siguiente. Por tanto, podemos afirmar que el cuestionario presenta un nivel de fiabilidad alta y es adecuado para este tipo de investigaciones.

Tabla 1. Análisis de fiabilidad

	ítems	Correlación con el total de la escala	Alfa de Cronbach (si eliminamos el ítem)
1	Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	0,760	0,977
2	El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	0,879	0,976
3	El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	0,800	0,977
4	La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	0,892	0,976
5	El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	0,828	0,976
6	El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	0,902	0,976
7	El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	0,880	0,976
8	Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	0,789	0,978
9	Se percibe que sus clases están bien preparadas	0,876	0,976
10	El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	0,873	0,976
11	El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	0,853	0,976
12	El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	0,882	0,976

13	El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	0,859	0,976
14	La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	0,813	0,977
15	El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	0,553	0,979
16	Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	0,912	0,975
17	La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	0,861	0,976
18	Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	0,841	0,976
19	Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	0,741	0,977

La correlación que mantienen los ítems con el cuestionario tienen un peso que va desde 0,533 en el ítem *El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase*, hasta 0,912 en el ítem *Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura*.

Agrupando los ítems por pesos, tenemos que el primer grupo está compuesto por un único ítem *El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase* (0,553). El segundo grupo, formado por los ítems *Creo que la asignatura es muy útil para mi formación* (0,741) y *Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor* (0,789).

El tercer grupo, está compuesto por 13 ítems: *La relación entre el profesor y los estudiantes es cordial y colaboradora* (0,813); *El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen* (0,828); *Mi interés por la asignatura ha sido muy alto* (0,841); *El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés* (0,853); *El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase* (0,859); *La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante* (0,861); *El profesor planifica adecua-*

damente el desarrollo de la asignatura (0,873); Se percibe que sus clases están bien preparadas (0,876); El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia (0,879); El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena (0,880); El profesor muestra interés en que los estudiantes aprendan (0,882); La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia (0,892).

En el cuarto grupo aparecen las correlaciones más altas en los ítems: *El profesor ha conseguido que me interese la asignatura* (0,902) y *Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura* (0,912).

En cuanto a lo que sucedería si alguno de los ítems del cuestionario fuera eliminado, podemos apreciar que la fiabilidad de la prueba continuaría siendo elevada.

5.3.2. ANÁLISIS FACTORIAL

En este apartado pasamos a analizar el porcentaje de la varianza explicada por cada uno de los ítems y el análisis factorial de los componentes principales del cuestionario.

Tabla 2. Porcentaje de la varianza explicada		Autovalores	% de la varianza	% acumulado
	ítems			
1	Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	13,813	72,703	72,703
2	El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	0,858	4,516	77,219

3	El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	0,800	4,208	81,427
4	La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	0,509	2,679	84,106
5	El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	0,395	2,076	86,183
6	El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	0,361	1,902	88,084
7	El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	0,320	1,687	89,771
8	Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	0,256	1,348	91,119
9	Se percibe que sus clases están bien preparadas	0,244	1,282	92,401
10	El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	0,201	1,057	93,458
11	El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	0,177	0,930	94,388
12	El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	0,171	0,898	95,286
13	El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	0,161	0,847	96,133
14	La relación entre el profesor y los estudiantes es cordial y colaboradora	0,157	0,829	96,961
15	El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	0,136	0,715	97,676
16	Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	0,126	0,664	98,340
17	La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	0,125	0,656	98,996

18	Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	0,099	0,519	99,515
19	Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	0,092	0,485	100,000

El análisis factorial de componentes principales con rotación varimax reveló la existencia de 1 factor que explica el 72,70% de la varianza, lo que indica que estamos ante un colectivo de estudiantes que percibe al profesor como un todo y centra su atención en una dimensión más global a la hora de evaluarlo.

Al contrario que el resto de los estudiantes de la universidad, que discrimina entre distintos factores como las habilidades docentes, el estilo evaluador, la actitud hacia el alumno o el cumplimiento del horario. El estudiante de los programas de mayores lo concibe de forma global como un todo, lo identifica con la persona que ejerce el rol de profesor sin determinar o subdividirlo para su evaluación en aspectos docentes o aspectos personales.

**Tabla 3. Composición del factor**

1	Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	0,788
2	El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	0,897
3	El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	0,824
4	La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	0,906
5	El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	0,851

6	El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	0,911
7	El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	0,895
8	Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	0,809
9	Se percibe que sus clases están bien preparadas	0,893
10	El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	0,889
11	El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	0,869
12	El profesor muestra interés en que los estudiantes aprendan	0,899
13	El profesor motivó y facilitó la participación de los estudiantes en clase	0,878
14	La relación entre el profesor y los estudiantes es cordial y colaboradora	0,835
15	El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	0,587
16	Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	0,923
17	La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	0,871
18	Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	0,852
19	Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	0,761

En la tabla 3 podemos observar la potencialidad explicativa del factor tras la rotación. En general podemos ver que los ítems tienen pesos similares dentro del factor, a excepción de los ítems 5: *El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase* con (0,587); el ítem 19 *Creo que la asignatura es muy útil para mi formación* y el ítem 1 *Considero que el profesor domina los contenidos de la materia* con (0,788). El resto de los ítems oscilan entre 0,809 (*Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor*) hasta 0,923 (*Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura*).



### 5.3.3. ANÁLISIS GENERAL DE LA SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON SUS PROFESORES

En este apartado mostramos los resultados obtenidos de la satisfacción de los estudiantes y el análisis descriptivo de cada uno de los ítems del cuestionario, así como el análisis de las medias obtenidas en cada asignatura, ítem, especialidad, curso y tipología de asignatura (optativa u obligatoria).

#### 5.3.3.1. Análisis descriptivo

A continuación realizamos un análisis de cada uno de los ítems que conforman el cuestionario, así como el porcentaje de respuestas en cada uno de los niveles de la escala que va de 1 a 5, dependiendo del grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las sentencias: (1) total desacuerdo, (2) poco de acuerdo, (3) de acuerdo, (4) muy de acuerdo y (5) totalmente de acuerdo.

El porcentaje mayor de respuestas se concentran en el nivel *totalmente de acuerdo*, donde podemos establecer tres grupos. El primero, con un porcentaje de entre 60-70% de respuestas, concentra la mayor parte de los ítems del cuestionario, 16 de los 19 ítems. El segundo grupo entre el 70-80% de las respuestas está compuesto por dos ítems: *Considero que el profesor domina los contenidos de la materia* y *La relación entre el profesor y los estudiantes es cordial y colaboradora* respectivamente. El último grupo con más del 80% de las respuestas lo concentra el ítem 15 *El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase*.

**Tabla 4. Porcentajes de cada uno de los ítems**

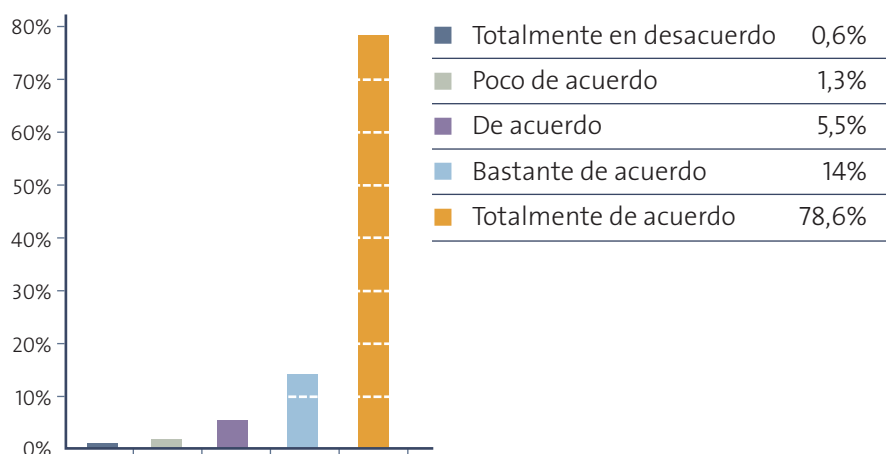
ítems	% Totalmente en desacuerdo	% Poco de acuerdo	% De acuerdo	% Bastante de acuerdo	% Totalmente de acuerdo
1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	0,6	1,3	5,5	14,0	78,6
2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	1,6	3,0	8,7	17,9	68,9
3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	1,9	3,5	10,7	19,0	64,9
4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	2,5	3,4	9,8	18,9	65,4
5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	1,8	2,6	10,2	15,7	69,7
6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	4,3	4,3	9,9	14,3	67,3
7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	3,0	4,2	8,8	18,4	65,6
8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	11,3	5,9	9,2	13,6	60,0
9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	1,9	3,9	8,7	17,6	67,8
10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	2,4	4,8	10,7	19,1	63,0
11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	3,0	5,4	12,7	18,8	60,0

12	El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	1,8	3,4	9,8	18,1	67,0
13	El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	2,5	3,9	10,4	18,5	64,6
14	La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	1,2	1,9	8,2	16,6	72,1
15	El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	0,7	0,9	4,5	13,7	80,2
16	Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	3,4	4,0	8,7	16,7	67,3
17	La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	4,1	5,0	10,5	17,8	62,5
18	Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	4,3	5,2	11,3	17,1	62,0
19	Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	3,7	3,8	10,7	18,4	63,4

### Ítem 1: Considero que el profesor domina los contenidos de la materia

Con esta pregunta pretendemos averiguar si los estudiantes consideran que los profesores de las asignaturas dominan de la materia que imparten y manejan los conocimientos adecuadamente. En función de los resultados observamos que el 78,6% de los encuestados está totalmente de acuerdo con esta cuestión. Por otro lado, un 14% está bastante de acuerdo y un 5,5% se muestra de acuerdo con el ítem. Finalmente, un 1,3% y un 0,6% se muestran poco o totalmente en desacuerdo. Por tanto, podemos afirmar que la mayoría de los estudiantes encuestados considera que los profesores de las asignaturas dominan las materias que imparten.

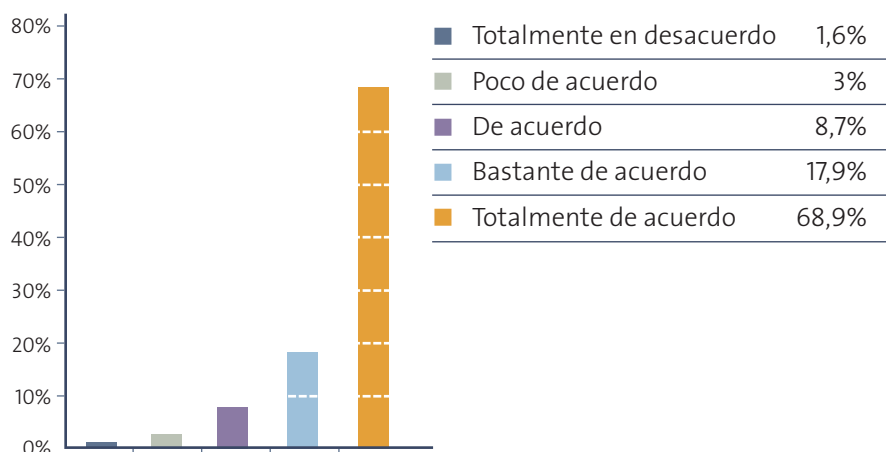
Gráfica 4. Ítem 1



### Ítem 2: El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia

Con esta pregunta pretendemos investigar si los estudiantes consideran que los profesores de las asignaturas imparten sus clases con claridad y concreción de ideas. En función de los resultados observamos que el 68,9% de los encuestados está totalmente de acuerdo con esta cuestión. Por otro lado, un 17,9% está bastante de acuerdo y un 8,7% se muestra de acuerdo con el ítem. Finalmente, un 3% y un 1,6% se muestran poco o totalmente en desacuerdo. Por tanto, podemos afirmar que una mayoría de los estudiantes encuestados considera que los profesores de las asignaturas se organizan y explican con claridad y coherencia.

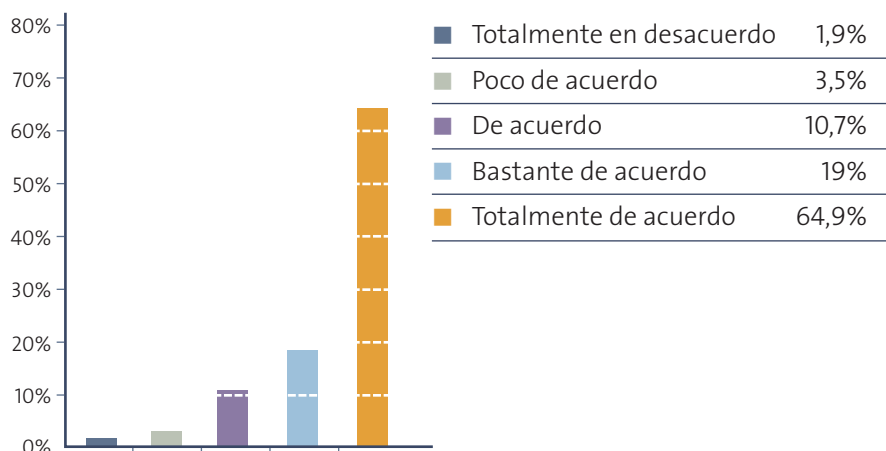
Gráfica 5. Ítem 2



### Ítem 3: El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia

En este ítem se evalúa la utilización por parte de los docentes de los recursos didácticos a su alcance. Siguiendo en la tónica de las anteriores respuestas, el 64,9% se mostraron totalmente de acuerdo; en las posiciones siguientes y muy por debajo de la primera, se sitúa con un 19% y 10,7% las posiciones bastante de acuerdo y de acuerdo respectivamente. Por otro lado, el 3,5% y el 1,9% aseguraron estar poco o nada de acuerdo. Podemos apreciar que los estudiantes consideran que los profesores utilizan los recursos didácticos que tienen a su alcance con un nivel de satisfacción por encima del 90%.

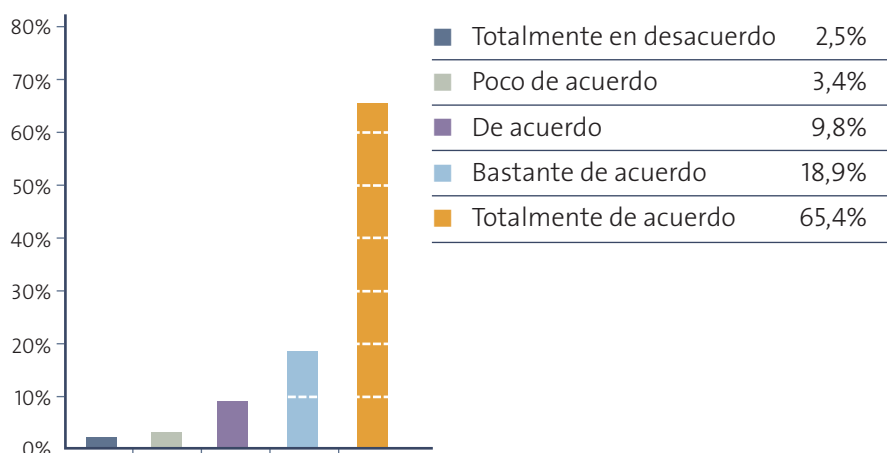
Gráfica 6. Ítem 3



#### Ítem 4: La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia

En este ítem se evalúa la capacidad de los docentes para hacer la materia más comprensible, ítem fundamental dentro de la tipología de estos programas, pues las materias son adaptadas a este colectivo, pues pretende divulgar los contenidos, no formar a especialistas. Así nos encontramos que el 65,4% se mostraron totalmente de acuerdo; en las posiciones siguientes y muy por debajo de la primera se sitúan con un 18,9% y 9,8% las posiciones bastante de acuerdo y de acuerdo respectivamente. Por otro lado, el 3,4% y el 2,5% aseguraron estar poco o nada de acuerdo. Los estudiantes consideran que la mayor parte de los profesores hace comprensible la materia, ya que existe sólo un 5,4% que opina lo contrario. Se destaca en este ítem el esfuerzo de concreción y adaptación continua que realizan los profesores de las asignaturas para hacerlas comprensibles y cercanas a este tipo de estudiantes.

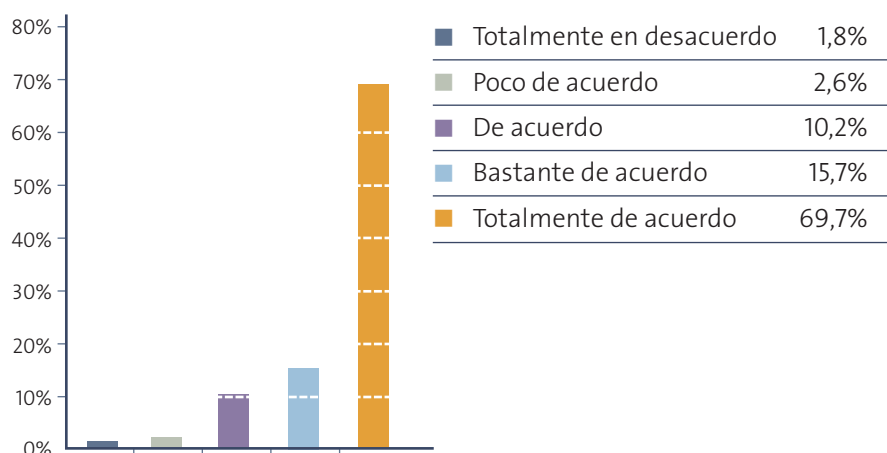
Gráfica 7. Ítem 4



### Ítem 5: El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen

En este ítem se evalúa la capacidad de los docentes para aclarar las cuestiones y dudas que surgieron durante las clases. El 69,7% se mostraron totalmente de acuerdo; en las posiciones siguientes y muy por debajo de la primera se sitúan con un 15,7% y 10,2% las posiciones bastante de acuerdo y de acuerdo respectivamente. Sólo el 2,6% y el 1,8% aseguraron estar poco o nada de acuerdo. Los estudiantes consideran que la mayor parte de los profesores se adaptaron al grupo de clase con más del 90,5% de aceptación. Este ítem está muy relacionado con el anterior, pues reconoce que el profesor se adapta y solventa las dificultades específicas que las propias materias puedan ocasionar.

Gráfica 8. Ítem 5

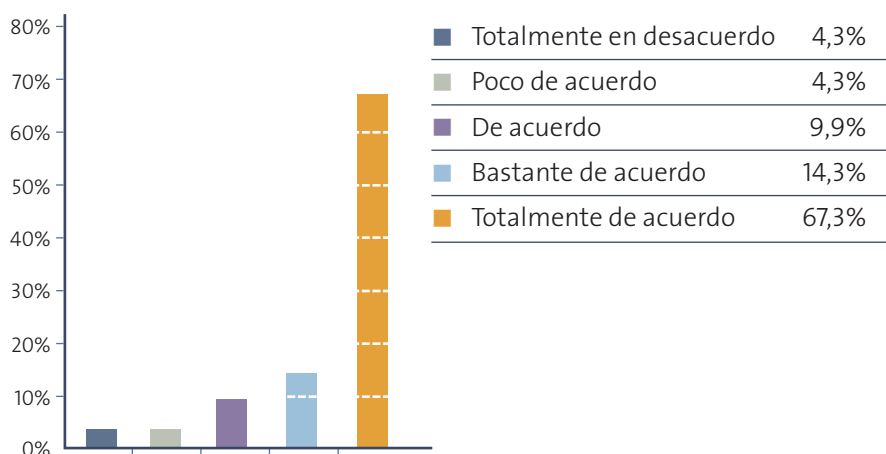


### Ítem 6: El profesor ha conseguido que me interese la asignatura

En este ítem se trata de conocer si los profesores despiertan el interés, la curiosidad y la motivación hacia la asignatura que imparten. De la gráfica se desprende que a excepción del 8,6% de los estudiantes, el resto (91,4%) considera favorablemente el interés que despertaron en ellos los profesores en las asignaturas del programa. Este dato es muy alentador para el programa, pues uno de los objetivos del mismo es despertar la curiosidad por el conocimiento y, sobre todo, motivar a los estudiantes para que asistan al programa, cumpliendo así con el objetivo social de los mismos. Si la motivación decae por un desinterés en los conocimientos, la parte relacional desaparece y el abandono sería un hecho.



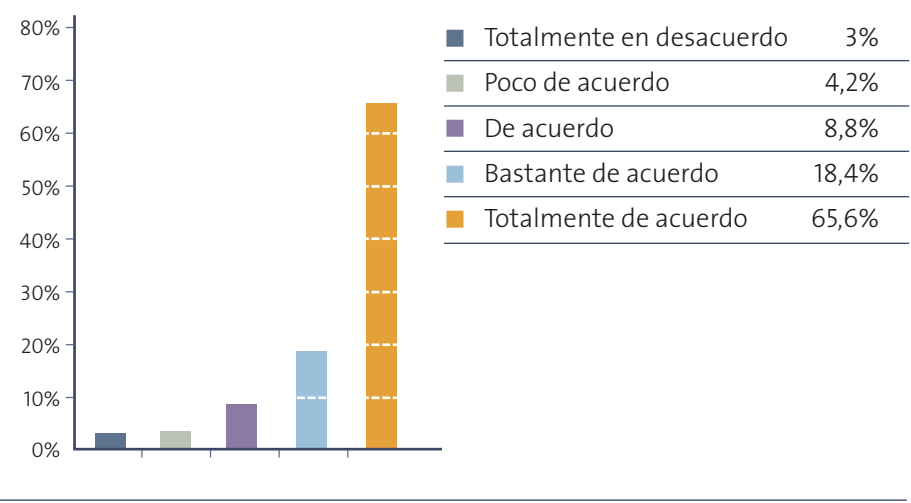
Gráfica 9. Ítem 6



### Ítem 7: El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena

En la línea del anterior, en este ítem se trata de conocer si a juicio de los estudiantes los profesores se esfuerzan para exponer los temas de manera atractiva, interesante y amena. De la gráfica se desprende que, a excepción del 7,2% de los estudiantes, el resto (92,8%) considera favorablemente el esfuerzo del profesorado en ofrecer una asignatura atractiva y amena.

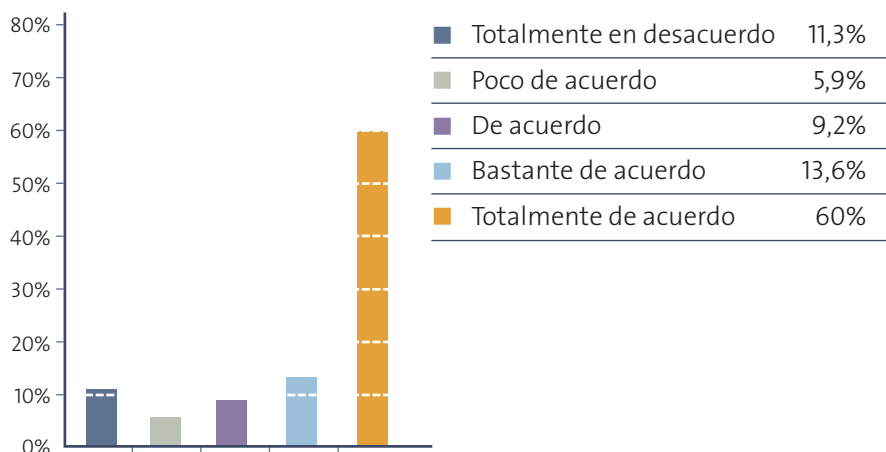
Gráfica 10. Ítem 7



**Ítem 8: Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor**

En este ítem se trata de conocer si los estudiantes desean repetir otra asignatura con el mismo profesor, y aunque el 60% está muy de acuerdo, un 13,6% bastante de acuerdo y un 9,2% de acuerdo, es el ítem con el porcentaje de desacuerdo más elevado, con un 5,9% y un 11,3% de estudiantes que aseguraron estar poco o nada de acuerdo respectivamente. Este dato contrasta con la alta puntuación otorgada a la satisfacción con el profesor de la asignatura (ítem 16, con un 90% de satisfacción por parte de los estudiantes), por lo que consideramos que se puede deber a la inquietud de conocer a nuevos profesores y así diversificar sus experiencias, aunque es un dato que conviene tener en cuenta e indagar con mayor profundidad su posible explicación.

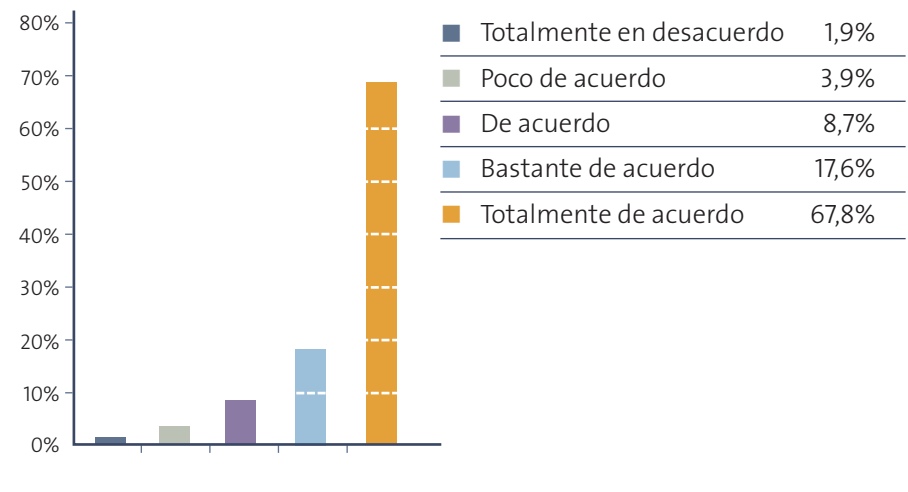
Gráfica 11. Ítem 8



### Ítem 9: Se percibe que sus clases están bien preparadas

En esta cuestión intentamos determinar si los estudiantes consideran que el profesor se prepara las clases. Así, un 67,8% manifiesta estar totalmente de acuerdo, un 17,6% y un 8,7% se muestra bastante de acuerdo y de acuerdo. El porcentaje que respondió estar poco de acuerdo fue del 3,9% y un 1,9% no está nada de acuerdo con el ítem. Podemos afirmar que los estudiantes se muestran satisfechos con la preparación con la que acude el profesor a clase y reconocen la labor y el esfuerzo de preparación que realiza el profesorado fuera del aula y que luego se ve reflejado en las clases.

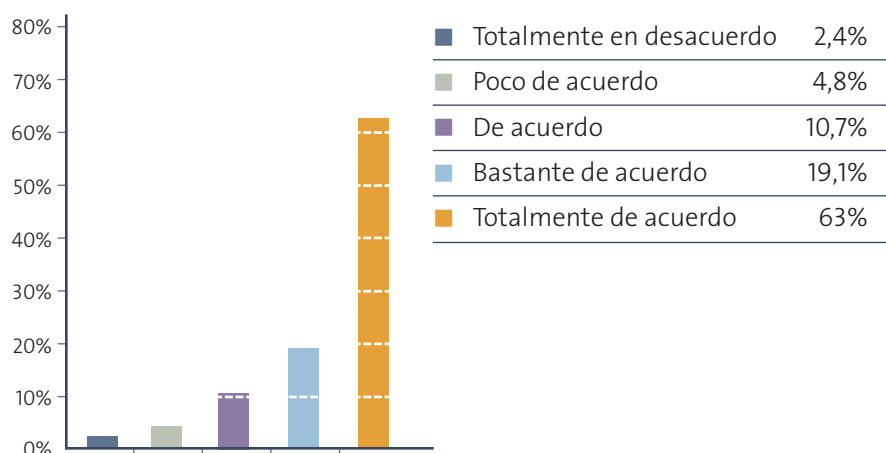
Gráfica 12. Ítem 9



**Ítem 10:** El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades, etc.)

Esta cuestión está en relación con la anterior, pues intentamos determinar si los estudiantes consideran que el profesor realiza una adecuada planificación de la asignatura (sesiones, actividades, etc.) Así, un 63% manifiesta estar totalmente de acuerdo, un 19,1% y un 10,7% se muestra bastante de acuerdo y de acuerdo. El porcentaje que respondió estar poco de acuerdo fue del 4,8% y un 2,4% no está nada de acuerdo. Podemos afirmar que los estudiantes se muestran satisfechos con la planificación desarrollada por el profesor. Una de las mayores dificultades a las que se enfrenta el profesor es adaptar y condensar una materia en 10 sesiones de hora y media, por lo que la adecuada planificación es un elemento central a la hora de impartir una asignatura en el programa de mayores. En caso contrario, las asignaturas podrían quedarse en meras introducciones y/o visiones parciales de las mismas.

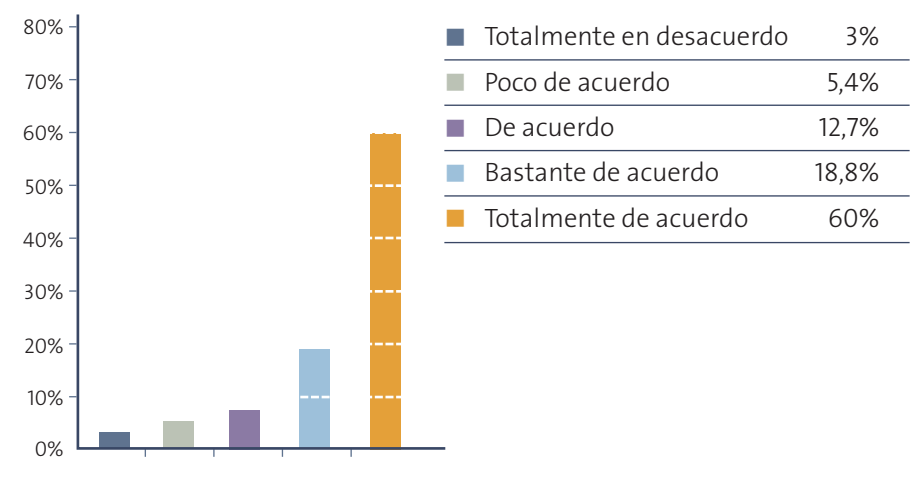
Gráfica 13. Ítem 10



### Ítem 11: El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés

Con esta cuestión se pretende conocer el grado de satisfacción respecto del material facilitado o sugerido por el profesor. Así el 60% opinó estar totalmente de acuerdo con este ítem, el 18,8% estuvo bastante de acuerdo y el 12,7% se mostró de acuerdo. Tan solo el 5,4% indicó estar poco de acuerdo y el 3% estuvo totalmente en desacuerdo. Una gran parte de los estudiantes está satisfecha con el material de la asignatura y, aunque no podemos afirmar que exista un nivel alto de insatisfacción, si comparamos este ítem con los anteriores presenta una menor puntuación, por lo que sería un aspecto a mejorar por parte de los profesores.

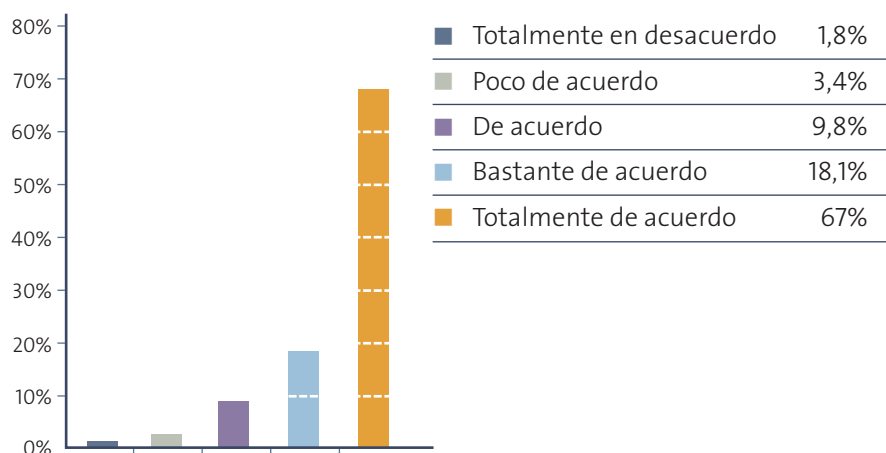
Gráfica 14. Ítem 11



**Ítem 12: El profesor muestra interés en que los estudiantes aprendan**

En este caso pretendemos averiguar el grado de interés que muestra el profesorado porque sus estudiantes aprendan. El 67% opinó estar totalmente de acuerdo con este ítem, el 18,1% estuvo bastante de acuerdo y el 9,8% se mostró de acuerdo. Tan solo el 3,4% indicó estar poco de acuerdo y el 1,8% estuvo totalmente en desacuerdo. Este tipo de experiencias supone para el profesorado una motivación en su docencia, ya que tiene un grupo de estudiantes muy motivados, lo que hace que el profesor pueda mostrarse más interesado en que sus estudiantes aprendan.

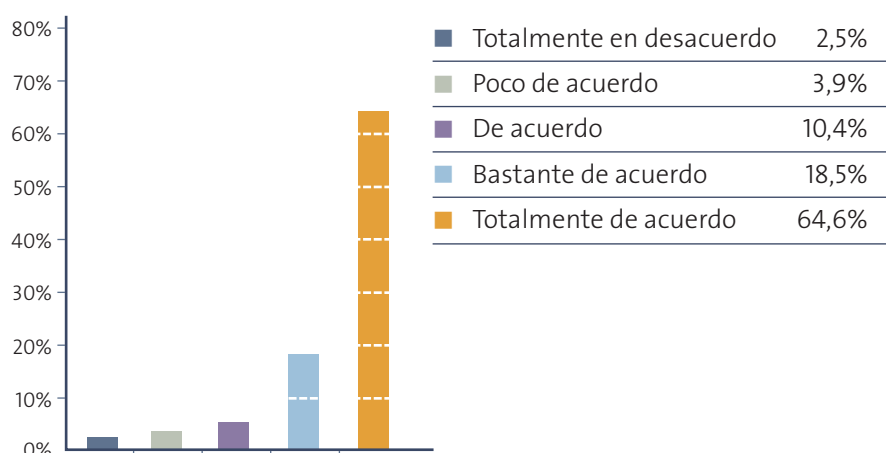
Gráfica 15. Ítem 12



### Ítem 13: El profesor motivó y facilitó la participación de los estudiantes en clase

Con esta cuestión se pretende conocer si los profesores promovieron o no la participación durante las clases, permitiendo la intervención e interactuando adecuadamente con los estudiantes. El 64,6% opinó estar totalmente de acuerdo con este ítem, el 18,5% estuvo bastante de acuerdo y el 10,4% se mostró de acuerdo. Tan sólo el 3,9% indicó estar poco de acuerdo y el 2,5% estuvo totalmente en desacuerdo. Los estudiantes consideran que los profesores mantuvieron una actitud que promovió la participación lo cual es muy importante debido al carácter participativo de los programas, ya que la esencia del programa combina la pericia del estudiante con la doctrina del profesor.

Gráfica 16. Ítem 13

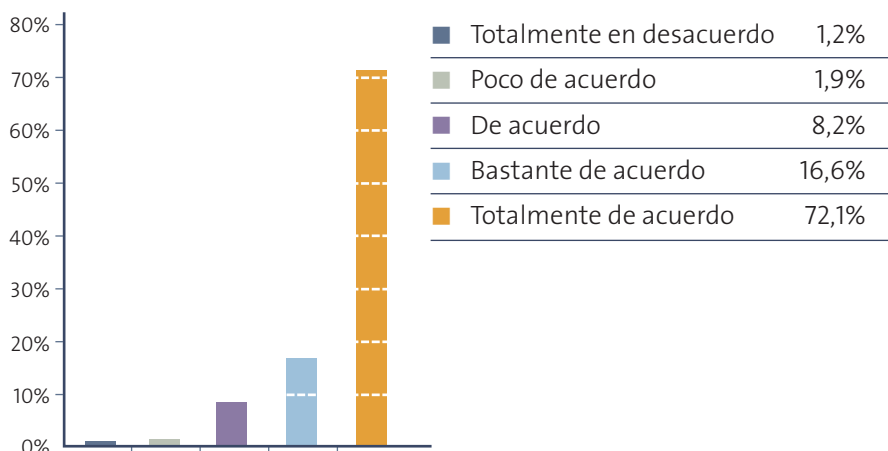


#### Ítem 14: La relación entre el profesor y los estudiantes es cordial y colaboradora

En este caso pretendemos averiguar si los estudiantes del programa consideraron cordial o no el trato profesor-estudiante. El 72,1% opinó estar totalmente de acuerdo con este ítem, el 16,6% estuvo bastante de acuerdo y el 8,2% se mostró de acuerdo. Tan sólo el 1,9% indicó estar poco de acuerdo y el 1,2% estuvo totalmente en desacuerdo. Los resultados indican que existió una relación cordial entre los profesores y los estudiantes, lo cual es muy importante pues la cordialidad en el trato es fundamental para que el estudiante se sienta acogido y aceptado en el sistema al que pertenece y decida continuar en el programa. Tal y como se exponía en el estudio uno, aunque la finalidad oficial es formarse y adquirir conocimientos, la segunda finalidad es la social, por lo que la cordialidad en el trato pasa a tener una importancia mayor que la mera relación profesor-estudiante y se convierte en un elemento de acogida y gratificación para los estudiantes del programa.



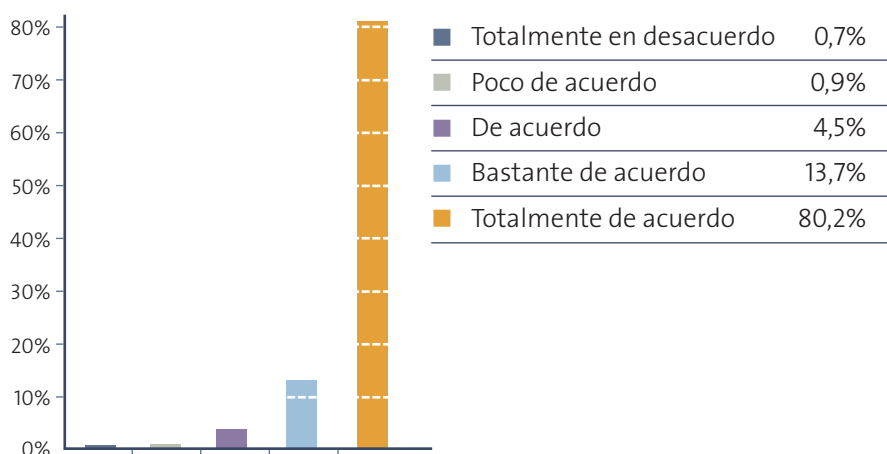
Gráfica 17. Ítem 14



### Ítem 15: El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase

En esta ocasión pretendemos averiguar el grado de cumplimiento del horario por parte de los profesores del programa y existe casi unanimidad, con más de un 90% de satisfacción por parte de los estudiantes. Así, un 80,2% y un 13,7% consideraron estar totalmente y bastante de acuerdo. El 4,5% se mostró de acuerdo y el 0,9% y el 0,7% opinó estar poco de acuerdo o en total desacuerdo. Este ítem goza de una de las puntuaciones más altas del cuestionario, por lo que consideramos que pone de manifiesto la enorme profesionalidad de los profesores, el respeto que sienten por el tiempo y esfuerzo que realizan los estudiantes para acudir a las aulas, teniendo en cuenta sus obligaciones familiares y sociales, junto con un exhaustivo mecanismo de seguimiento y control por parte de la organización del programa.

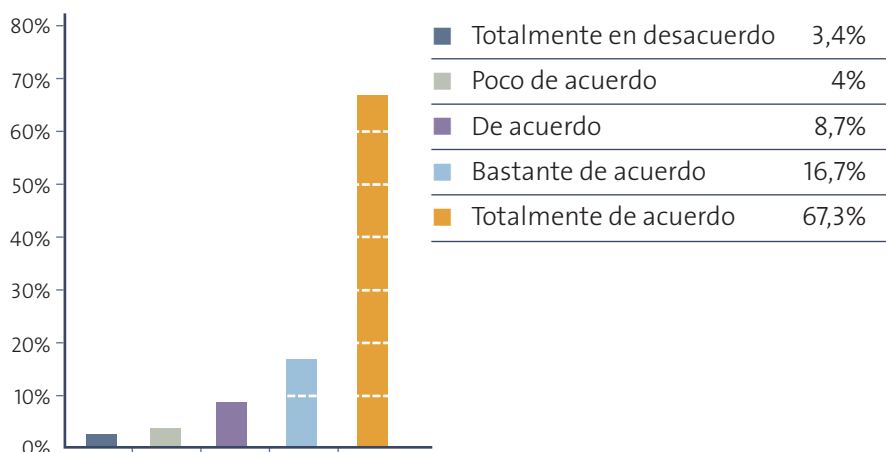
Gráfica 18. Ítem 15



### Ítem 16: Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura

Con esta pregunta pretendemos conocer la valoración global que tiene el estudiante del profesor. En general, los estudiantes se muestran satisfechos, pues el 67,3% está totalmente de acuerdo, un 16,7% está bastante de acuerdo y un 8,7% se muestra de acuerdo. Sólo un 4% y un 3,4% se muestran poco o totalmente en desacuerdo respectivamente. Esta es la pregunta que recoge la visión global que tienen los estudiantes del programa de mayores respecto a sus profesores, una visión de conjunto con la que los estudiantes encuestados manifiestan una alta satisfacción.

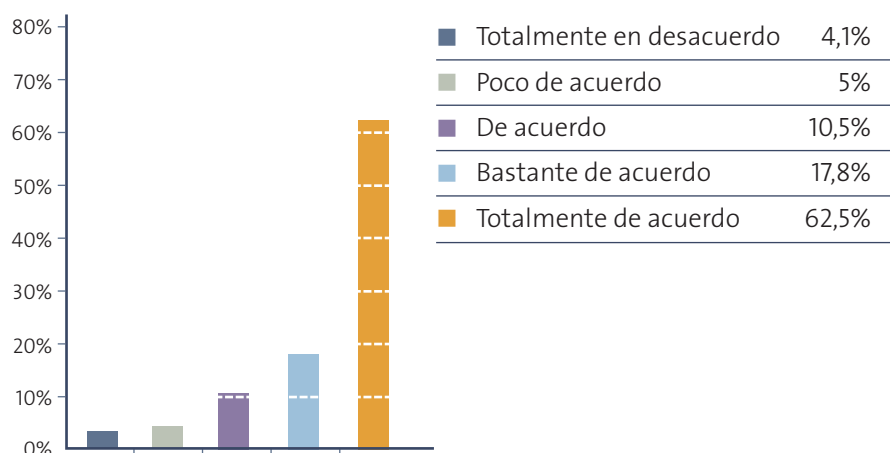
Gráfica 19. Ítem 16



### Ítem 17: La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante

En este ítem se compara el interés de esta asignatura con otras cursadas y en general los estudiantes consideran estar satisfechos, pues el 62,5% está totalmente de acuerdo. Por otro lado, un 17,8% está bastante de acuerdo y un 10,5% se muestra de acuerdo con el ítem. Finalmente, un 5% y un 4,4% se muestran poco o totalmente en desacuerdo respectivamente.

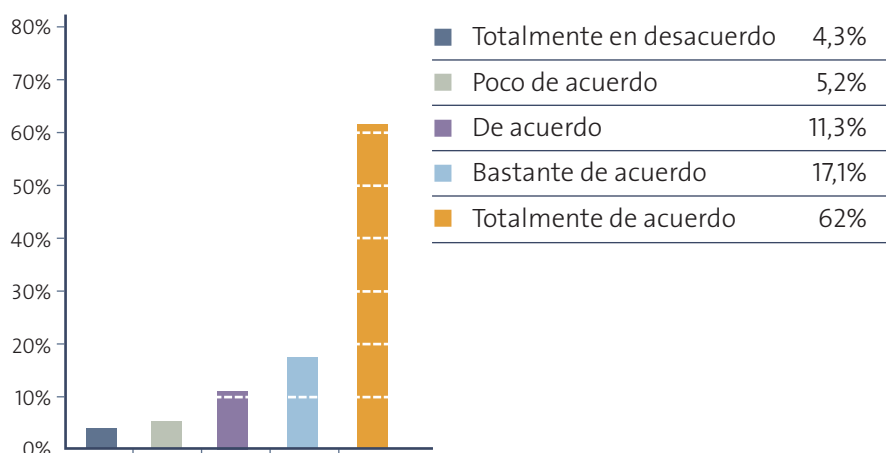
Gráfica 20. Ítem 17



### Ítem 18: Mi interés por la asignatura ha sido muy alto

Con este ítem tratamos de obtener información acerca de la percepción del estudiante sobre el interés que ha mostrado en la asignatura. El 62% está totalmente de acuerdo, el 17,1% bastante de acuerdo y un 11,3% se muestra de acuerdo. Por otro lado, el 5,2% y el 4,3% parecen estar poco o nada de acuerdo. Los estudiantes consideran que su interés ha sido muy alto, lo que queda reflejado en el grado de motivación que demuestran por las asignaturas y la asistencia masiva a las mismas.

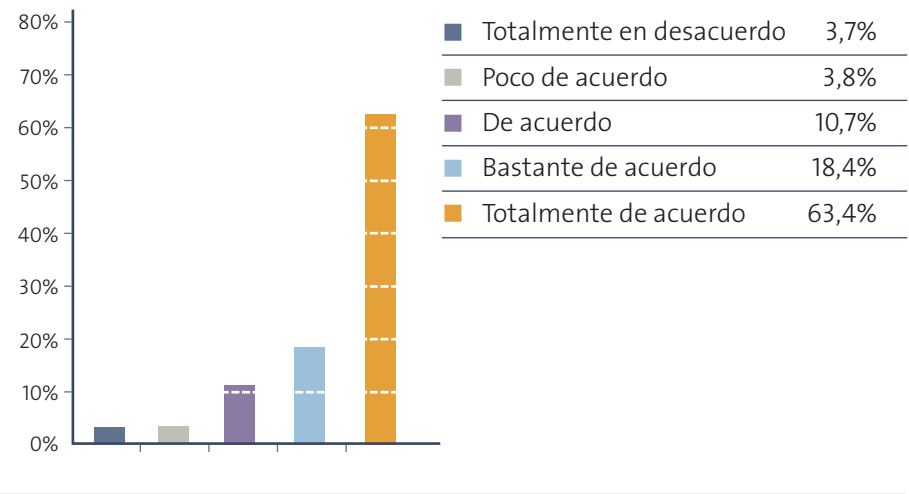
Gráfica 21. Ítem 18



### Ítem 19: Creo que la asignatura es muy útil para mi formación

Con este ítem se pretende conocer qué valoración global tienen los estudiantes acerca de la utilidad de la asignatura para su formación. El 63,4% indica su total acuerdo, el 18,4% se muestra bastante de acuerdo y un 10,7% de acuerdo, es decir, que alrededor de un 90% considera de utilidad las asignaturas ofertadas en el programa para su formación. Por último, un 3,8% y un 3,7% de los estudiantes manifiestan estar poco o muy poco de acuerdo. Si en el estudio empírico 1 descubrimos que la razón que había influido en la decisión de matricularse en un programa era mayoritariamente de tipo formativo y que lo que esperaban obtener del programa era primeramente formación, la relevancia de este ítem se consolida y pone de manifiesto que el objetivo se ha cumplido, puesto que los estudiantes han descubierto la utilidad de las asignaturas en su vida personal y social.

Gráfica 22. Ítem 19



### 5.3.3.2. Distribución de medias por ítem

Una vez analizados cada uno de los ítems, procedemos al análisis global a través del estudio de la media y la desviación típica de cada uno. Así, en la tabla 8 podemos observar que existe homogeneidad en las medias, situándose todas las puntuaciones por encima de 4 puntos, lo que es una puntuación alta dentro de la escala, y nos permite afirmar que nos encontramos, como indica Castro (1996), con un tipo de estudiantes que son denominados benévolos y que pueden supervalorar en sus juicios a los profesores y puntuarlos de manera más alta. No obstante, este hecho no quita valor a sus juicios, pues como quedó reflejado en el estudio empírico 1, se pone de manifiesto el agradecimiento que sienten estos estudiantes por la labor que desarrolla la universidad a través de sus profesores con el colectivo de mayores en general y con sus propias demandas, en particular.

Observamos que las puntuaciones más altas se concentran en los ítems 15 *El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase*, con (4,72) y en el ítem 1 *Considero que el profesor domina los contenidos de la materia*, con (4,70), el resto de los ítems oscilan entre 4,57 (*La relación entre el profesor y los estudiantes es cordial y colaboradora*) hasta 4,04 (*Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor*).

La desviación típica oscila entre 0,66 y 1,38, *El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase* y *Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor*, respectivamente.

Como hemos reflejado en el análisis de cada uno de los ítems y a la vista de las medias, se pone de manifiesto la satisfacción de los estudiantes con las asignaturas del programa. Si bien las puntuaciones mayores recaen en la seriedad y rigor del profesorado en el cumplimiento de sus obligaciones en el programa y en el dominio de los conocimientos de sus materias, el resto de puntuaciones permiten resaltar sus habilidades docentes y sus actitudes positivas hacia los estudiantes.

Como aspecto a destacar, es necesario mejorar el material de estudio y consulta facilitado y/o sugerido a los estudiantes para el seguimiento y profundización de la materia.

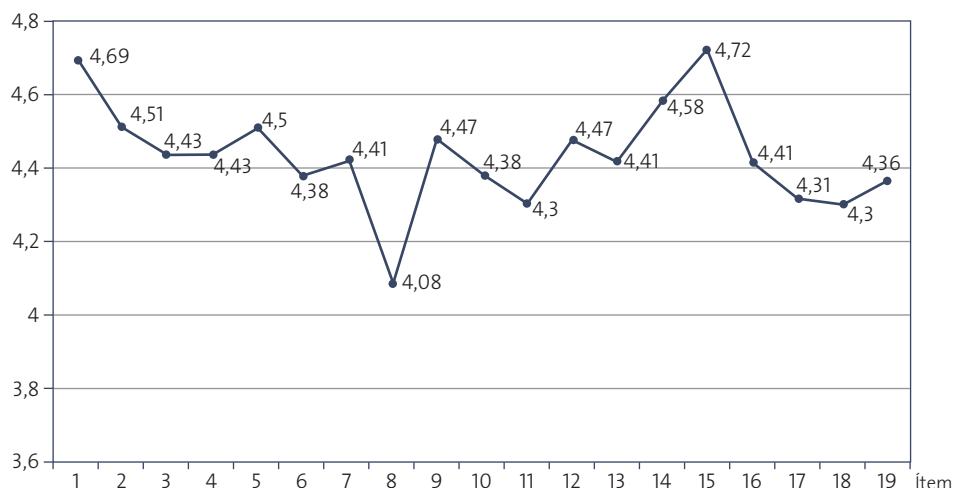
Tabla 5. Medias y desviaciones típicas de los ítems

	Ítems	X	Sx
15	El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	4,72	0,659
1	Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	4,69	0,688
14	La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	4,58	0,816

2	El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	4,51	0,879
5	El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	4,50	0,903
9	Se percibe que sus clases están bien preparadas	4,47	0,934
12	El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	4,47	0,920
3	El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	4,43	0,935
4	La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	4,43	0,966
7	El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	4,41	1,000
13	El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	4,41	0,983
16	Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	4,41	1,032
6	El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	4,38	1,086
10	El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	4,38	0,986
19	Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	4,36	1,041
17	La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	4,31	1,097
11	El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	4,30	1,063
18	Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	4,30	1,109
8	Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	4,08	1,378



Gráfica 23. Medias por ítem

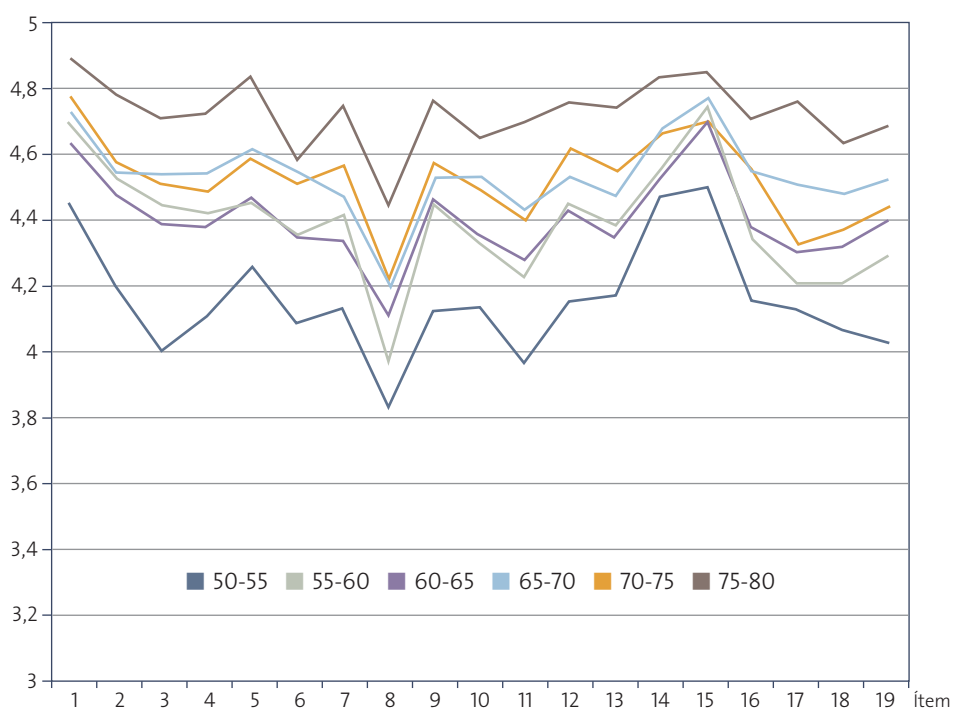


A continuación, en los gráficos 24 y 25 se analizan las medias obtenidas en cada ítem teniendo en cuenta la edad y el género para determinar si existen diferencias significativas entre los grupos de edades para lo que utilizamos el procedimiento simple de ANOVA de un factor para realizar las comparaciones múltiples entre grupos. El procedimiento aplicado no permitió obtener diferencias significativas, por lo que la edad no ha sido un factor que ha condicionado las respuestas de los estudiantes. Sin embargo, se puede observar que sistemáticamente el grupo de menor de edad evalúa por debajo de los grupos de mayor edad y viceversa, los grupos de mayor edad son más benévolos en sus puntuaciones.

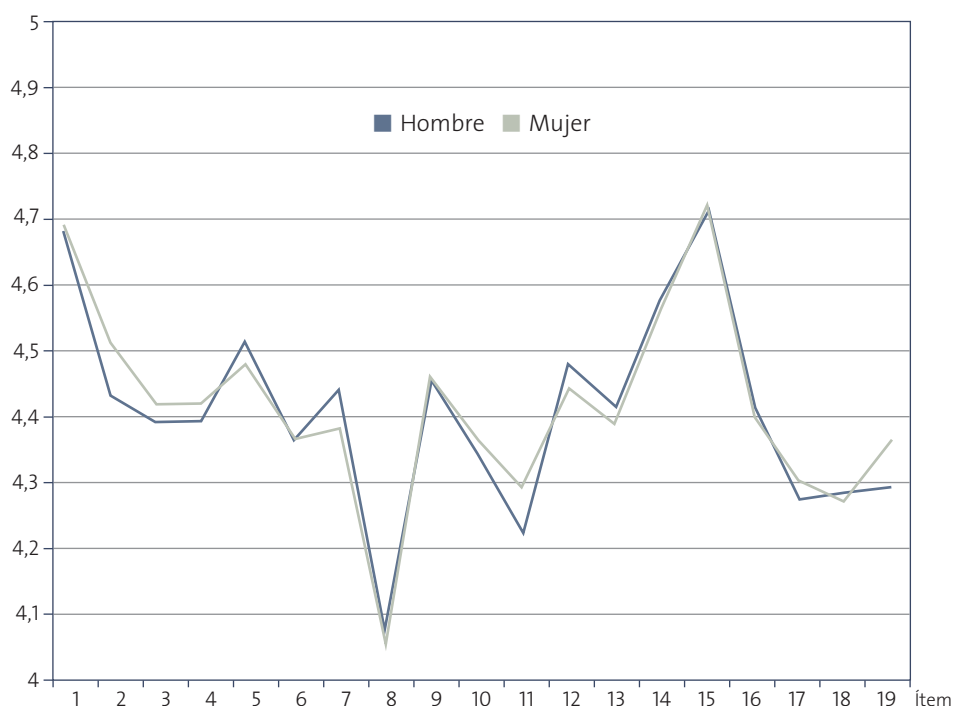
Respecto al género, destacar que los tamaños de las muestras son diferentes como se reflejó en la tabla 1, existen más mujeres (78,5%) que hombres (21,5%). Al realizar el contraste de la T de Student para muestras independientes no se obtienen diferencias significativas, por lo que no

existe dependencia de la variable género respecto a las respuestas. Como se puede observar en la gráfica 25 no existe una tendencia definida, aunque las puntuaciones de las mujeres son ligeramente más altas que las de los hombres a excepción de los ítems 5 (*El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen*), 7 (*El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena*) y 12 (*El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda*).

Gráfica 24. Puntuación media de cada ítem por edad



Gráfica 25. Puntuación media de cada ítem por género



### 5.3.3.3. Distribución de medias por asignatura

A continuación analizamos de manera global la satisfacción que muestran los estudiantes con las asignaturas del programa y observamos que, a excepción de *Historia de la música a través del tiempo* con una media de 2,79 puntos, el resto de las asignaturas se sitúan por encima de 3,5 puntos de media. Podemos apreciar que las puntuaciones mayores se concentran en las asignaturas: *Taller de musicoterapia*, *Ciencia y sociedad: una relación permanente*, *Vida y misterio de la vida*, *Lengua y literatura* e *Inglés básico II* con más de 4,80 puntos de media.

En un segundo bloque nos encontramos las asignaturas con una puntuación comprendida entre 4,80 y 4,50 puntos de media como *Calidad de vida en la edad adulta* (4,78), *El Arte en Canarias* (4,72), *Bilología vegetal y naturaleza canaria* (4,70), *Introducción al pensamiento clásico y su pervivencia en el mundo actual* (4,69), *Evolución humana* (4,68), *Psicología de la madurez* (4,63), *Contaminación* (4,61), *Informática básica* (4,57), *Estrategias para el desarrollo personal* (4,54) e *Internet y comunicaciones* (4,52).

En un tercer bloque nos encontramos las asignaturas comprendidas entre 4,50 y 4,00 puntos de media como *Relaciones humanas: interpersonales y grupales* (4,40), *Geografía mundial* (4,39), *Introducción a la sociología* (4,39), *Principios básicos de derecho socio-sanitario* (4,37), *Taller de riesgos sanitario y primeros auxilios* (4,35), *Historia de Canarias* (4,33), *Inglés básico I* (4,26), *Habilidades sociales* (4,18), *Mecánica y movimiento corporal* (4,16), *Historia de España* (4,14), *La tecnología del espacio y sus aplicaciones en el siglo XXI* (4,11) y *Antropología de lo religioso* (4,08).

En último lugar descubrimos las asignaturas con una puntuación inferior a 4 puntos de media, como *Sistemas de protección social en la edad adulta* (3,82) y *La participación social de los mayores* (3,74).

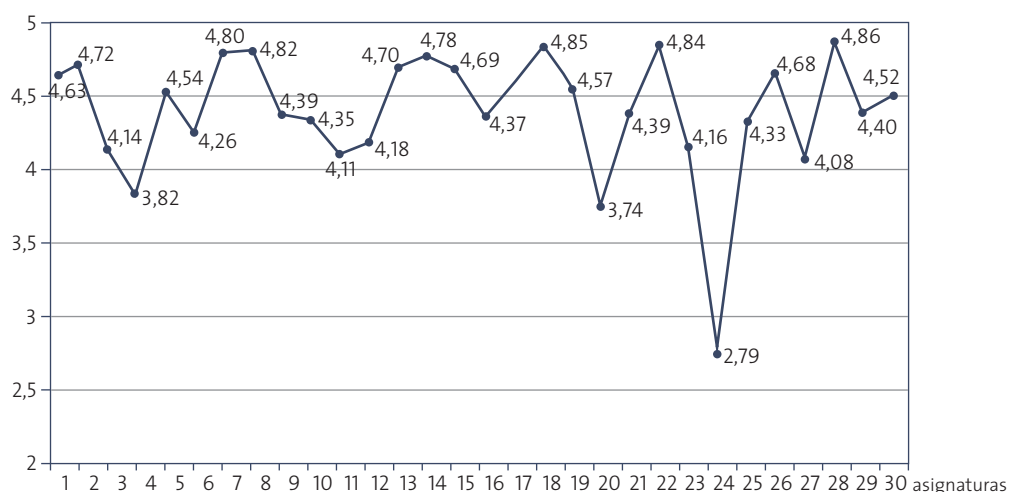
Las puntuaciones específicas de cada asignatura se han recogido en el anexo 1.

Tabla 6. Medias por asignatura

	Media
A1 Psicología de la madurez	4,63
A2 El arte en Canarias	4,72
A3 Historia de España	4,14
A4 Sistemas de protección social en la edad adulta	3,82

A5	Estrategias para el desarrollo personal	4,54
A6	Inglés básico I	4,26
A7	Inglés básico II	4,80
A8	Lengua y literatura	4,82
A9	Introducción a la sociología	4,39
A10	Taller de riesgos sanitario y primeros auxilios	4,35
A11	La tecnología del espacio y sus aplicaciones en el siglo XXI	4,11
A12	Habilidades sociales	4,18
A13	Bilología vegetal y naturaleza canaria	4,70
A14	Calidad de vida en la edad adulta	4,78
A15	Introducción al pensamiento clásico y su pervivencia en el mundo actualidad	4,69
A16	Principios básicos de derecho socio-sanitario	4,37
A17	Contaminación	4,61
A18	Ciencia y sociedad: una relación permanente	4,85
A19	Informática básica	4,57
A20	La participación social de los mayores	3,74
A21	Geografía mundial	4,39
A22	Vida y misterio de la vida	4,84
A23	Mecánica y movimiento corporal	4,16
A24	Historia de la música a través del tiempo	2,79
A25	Historia de canarias	4,33
A26	Evolución humana	4,68
A27	Antropología de lo religioso	4,08
A28	Taller de musicoterapia	4,86
A29	Relaciones humanas (interpersonales y grupales)	4,40
A30	Internet y comunicaciones	4,52

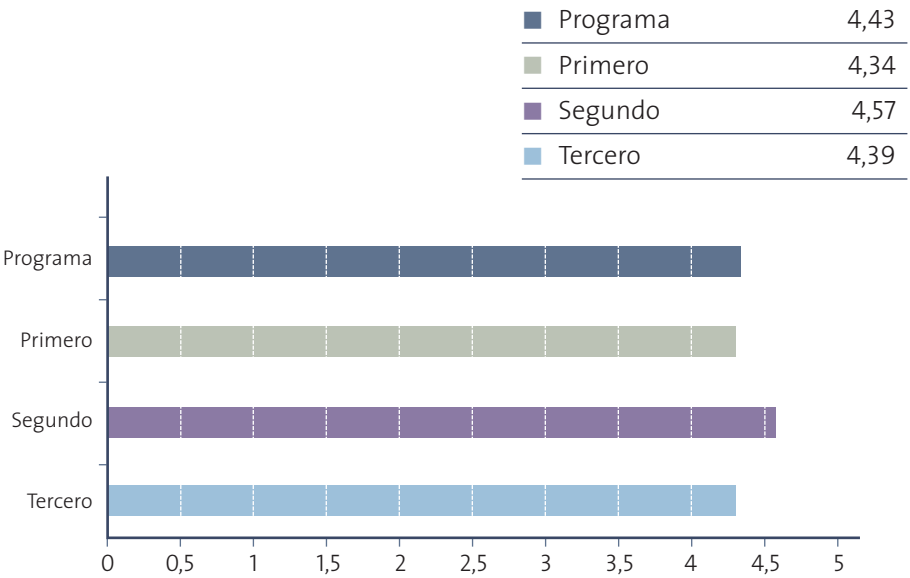
Gráfica 26. Medias por asignatura



#### 5.3.3.4. Distribución de medias según tipología y curso

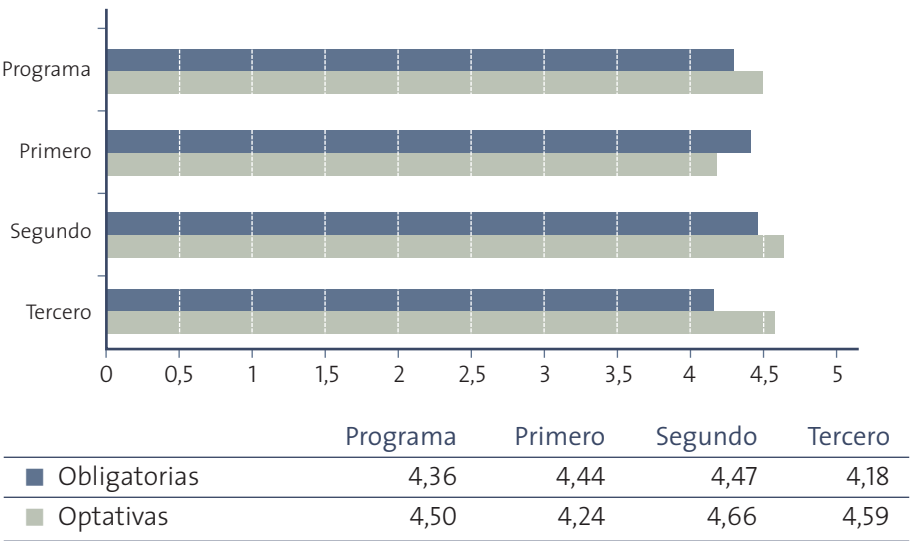
Los resultados de la evaluación global del programa a través del análisis de medias arrojan datos muy alentadores. Así, la satisfacción que muestran los estudiantes del programa tomando como referencia la escala de 1 a 5, donde el 1 es total desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo, se sitúa por encima de 4 puntos de media en todos los cursos, obteniendo el programa una puntuación general de 4,43 puntos. En la gráfica 27 se puede observar cómo el segundo curso se sitúa un poco por encima de del resto con 4,57 puntos de media, seguido del tercer y primer curso con una puntuación 4,39 y 4,34 respectivamente.

Gráfica 27. Media general por cursos



En el gráfico 28 observamos que no existen diferencias significativas según la tipología de asignaturas. A nivel general del programa, las asignaturas obligatorias y optativas obtienen puntuaciones medias muy similares, con una diferencia entre medias de 0,14. Si analizamos los datos por cursos, observamos que la tónica es similar con una diferencia de medias no superiores a 0,2 puntos, a excepción de tercero donde existe un ligero aumento en la puntuación de las asignaturas obligatorias sobre las optativas, con una diferencia de medias de 0,41 puntos.

Gráfica 28. Medias según tipología y curso

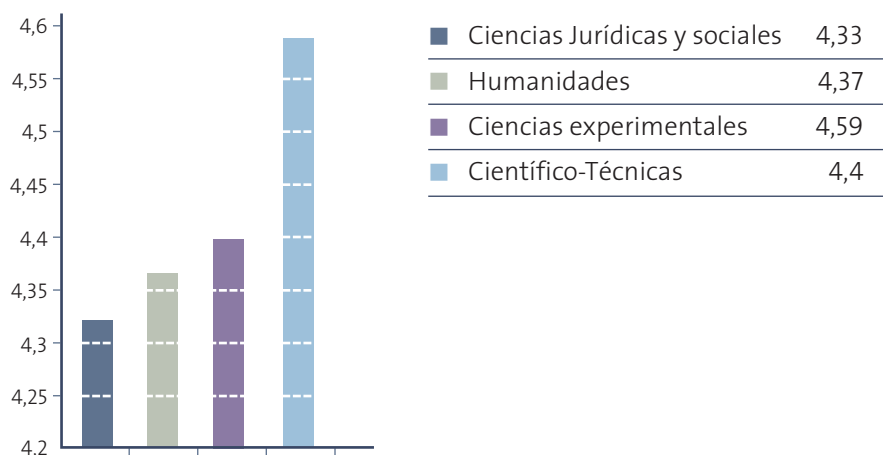


5.3.3.5. Distribución de medias por especialidad

Como en las tablas anteriores, la tónica de satisfacción es bastante alta, situándose todas las especialidades por encima de cuatro puntos. Así, en la gráfica 29 se puede observar la representación de las especialidades, situándose como la más valorada las *Ciencias experimentales* con 4,59 puntos de media, seguida de la especialidad *Científico-técnica* con 4,40 puntos. En tercer y cuarto lugar se sitúan las *Humanidades* y las *Ciencias jurídico- sociales* con 4,37 y 4,33 puntos de media.

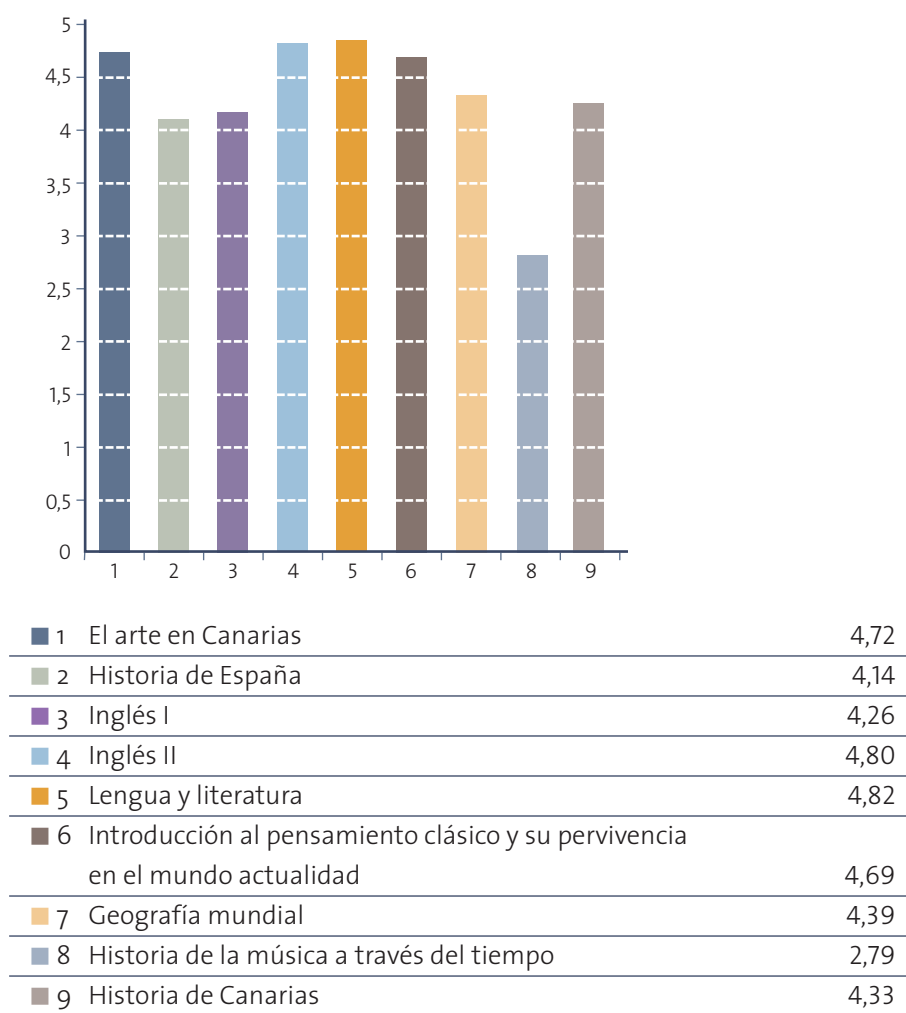


Gráfica 29. Medias globales por especialidad



Si desglosamos las especialidades en asignaturas obtenemos que en la especialidad de Humanidades las tres asignaturas con mayor porcentaje de satisfacción son *Lengua y Literatura*, *Inglés* y el *Arte en Canarias* con más de 4,70 puntos de media. Destaca muy por debajo de la media la *Historia de la Música a través del tiempo*, con 2,79 puntos de media.

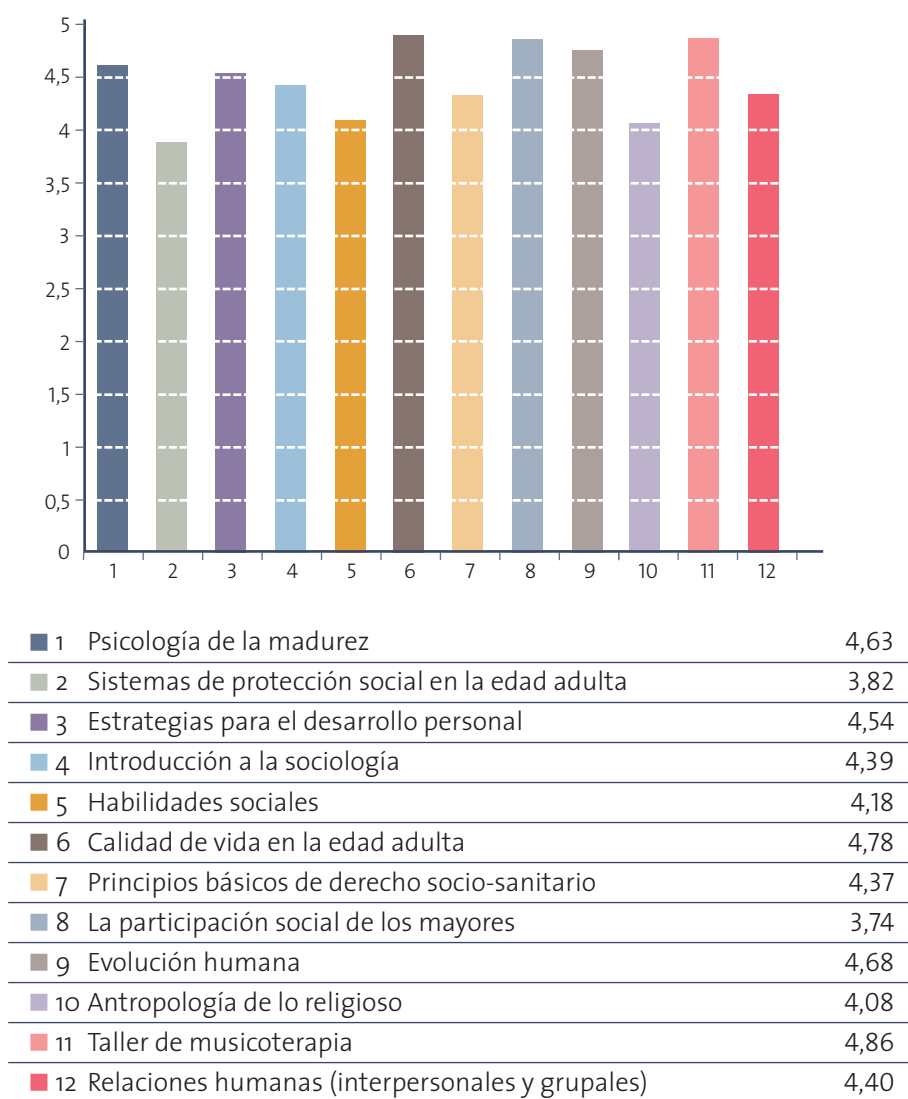
Gráfica 30. Medias especialidad Humanidades



En la especialidad de Ciencias jurídico-sociales las tres asignaturas con mayor porcentaje de satisfacción son *Taller de Musicoterapia*, *Calidad de vida en la edad adulta* y *Evolución humana*, con 4,86, 4,78 y 4,68 puntos

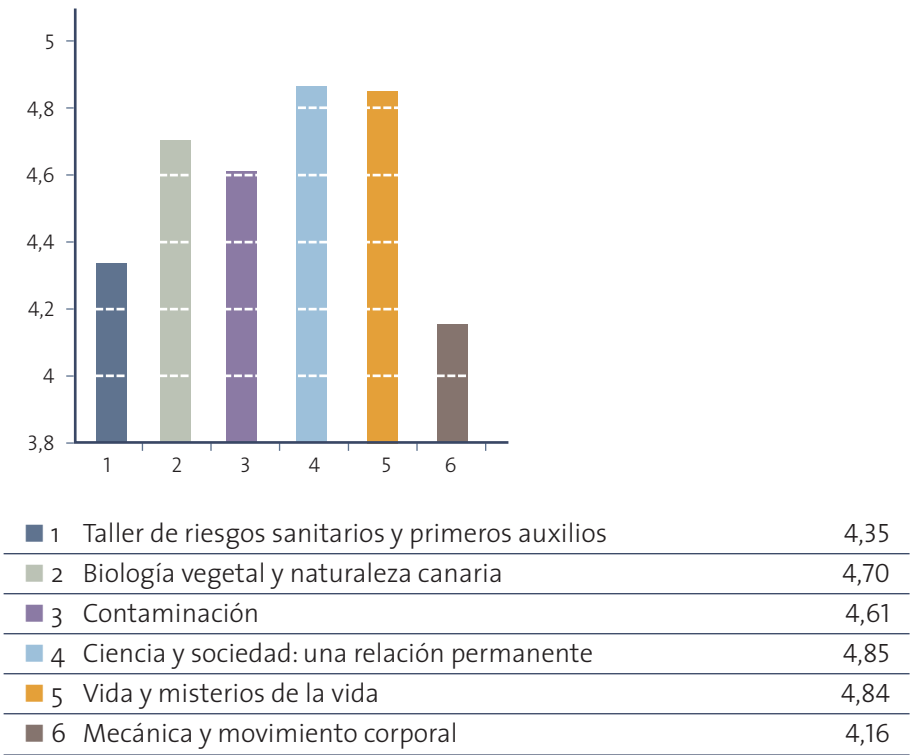
de media respectivamente. Sin embargo, la homogeneidad en esta especialidad es mayor que en Humanidades, no situándose ninguna asignatura por debajo de los 3 puntos de media.

**Gráfica 31. Medias especialidad Ciencias Jurídico-Sociales**



En la especialidad de Ciencias Experimentales las medias están concentradas y todas se sitúan por encima de los cuatro puntos, destacando en los primeros puestos *Ciencia y Sociedad una relación permanente* y la *Vida y misterios de la Vida* con 4,85 y 4,80 puntos de puntos de media respectivamente.

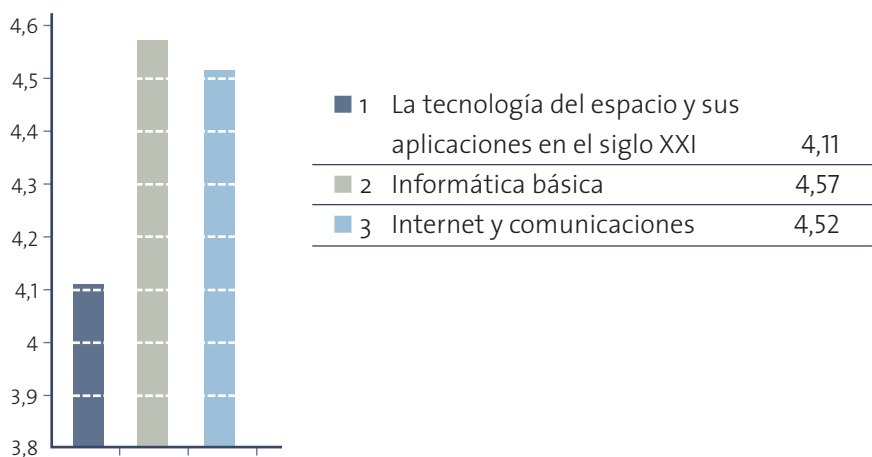
Gráfica 32. Medias especialidad Ciencias Experimentales



En la especialidad Científico-Técnica, la más pequeña en relación al número de asignaturas, nos encontramos que todas se sitúan por encima de los

cuatro puntos, destacando en los primeros puestos *Informática básica* e *Internet y Comunicaciones* con 4,57 y 4,52 puntos de media respectivamente.

Gráfica 33. Medias especialidad Científico-Técnica



A modo de síntesis, de los aspectos más relevantes encontrados en este estudio empírico nos parece adecuado concretar los siguientes elementos como conclusiones provisionales.

Como hemos apuntado, partimos de un cuestionario ad hoc realizado a partir de los cuestionarios de la evaluación docente del profesorado aplicado por la ACECAU y por el Gabinete de Evaluación Institucional en la ULPGC y adaptado a las características de los programas de formación para mayores. El cuestionario es anónimo y consta de dos partes: una parte identificativa y 19 ítems. Los análisis estadísticos realizados permiten afirmar que se trata de un instrumento válido y fiable para realizar

las evaluaciones y cumplir los objetivos de esta investigación, pues la fiabilidad del cuestionario con el Alfa de Cronbach se sitúa en 0,978.

Por otra parte, los ítems agotan el rango de respuestas, lo que significa que cada ítem posee capacidad discriminativa en el curso académico analizado. Además, el comportamiento de los ítems en cada uno de los cursos indica que existe una estabilidad que apoya la validez del instrumento.

El análisis factorial de componentes principales con rotación varimax reveló la existencia de 1 solo factor que explica el 72,70% de la varianza, lo que nos sitúa ante un colectivo de estudiantes que valora al profesor de forma global. Por otra parte, las correlaciones que mantienen los ítems son muy altas.

Respecto al género, tenemos que destacar que a pesar de que los tamaños de las muestras son diferentes, siendo más del 75% mujeres, no existen diferencias significativas en las respuestas, lo que indica que tanto los hombres como las mujeres ofrecen valoraciones similares a la hora de contestar las preguntas, aunque existe una ligera tendencia de las mujeres a evaluar un poco más alto que los hombres.

En relación a la edad, se constata que no ha sido un factor que haya condicionado las respuestas de los estudiantes. No obstante se puede observar que sistemáticamente el grupo de menor de edad evalúa por debajo de los grupos de mayor edad y viceversa, los grupos de mayor edad son más benévolos en sus puntuaciones.

Del análisis descriptivo de los resultados destacamos que la media general del programa ha sido bastante alta, existiendo homogeneidad en las medias de los ítems del cuestionario. Todas las puntuaciones se sitúan por encima de 4 puntos, por lo que nos encontramos, como indica Castro (1996), con un tipo de estudiantes denominados benévolos y que pueden supervalorar en sus juicios a los profesores y puntuarlos de manera más alta. No obstante, esto no quita valor a sus juicios y pone de manifiesto el agradecimiento que sienten estos estudiantes por la labor que desarrolla

la universidad a través de sus profesores con el colectivo de mayores en general y con sus demandas en particular.

Las puntuaciones más altas, entre 4,5 y 5 puntos, se concentraron en los ítems referentes a la puntualidad y cumplimiento del horario por parte del profesor, el dominio por parte de los profesores de los contenidos de las asignaturas, la relación de cordialidad entre estudiante y profesores, la claridad, organización y coherencia del profesor a la hora de impartir sus clases y la exactitud y precisión por parte del profesor a la hora de responder a las cuestiones de los estudiantes.

Entre 4,5 y 4 puntos se encuentra el resto de los ítems que valoran los aspectos metodológicos de las asignaturas, el interés del profesorado por las asignaturas y la satisfacción del estudiante con las materias. En este sentido, los estudiantes valoraron como muy alto su interés en la asignatura así como la utilidad de la asignatura para su formación. Esto significa que la utilidad de lo aprendido es percibida como adecuada, que la experiencia de realizar este tipo de actividades es motivadora para ellos y que la valoración de las asignaturas fue positiva.

Respecto a la satisfacción que muestran los estudiantes con la parte académica del programa, el análisis de medias ofrece unos resultados satisfactorios. Así, la satisfacción que muestran los estudiantes del programa, se sitúa por encima de 4 puntos de media en todos los cursos, obteniendo el programa una puntuación general de 4,43 puntos.

No existen diferencias significativas según la tipología de asignaturas, pues las obligatorias y optativas obtienen puntuaciones medias similares con una diferencia entre medias de 0,14.

Si desglosamos el programa en asignaturas tenemos que, a excepción de *Historia de la música a través del tiempo* con una media de 2,79 puntos, el resto se sitúan por encima de 3,5 puntos de media.

Las puntuaciones mayores se concentran en la asignaturas: *Taller de musicoterapia*, *Ciencia y sociedad: una relación permanente*, *Vida y misterio*

*de la vida, Lengua y literatura e Inglés básico II*, con más de 4,80 puntos de media.

En un segundo bloque nos encontramos las asignaturas con una puntuación comprendida entre 4,80 y 4,50 puntos de media como *Calidad de vida en la edad adulta, Arte en Canarias, Biología vegetal y naturaleza canaria, Introducción al pensamiento clásico y su pervivencia en el mundo actual, Evolución humana, Psicología de la madurez, Contaminación, Informática básica, Estrategias para el desarrollo personal e Internet y comunicaciones*.

En un tercer bloque se encuentran las asignaturas comprendidas entre 4,50 y 4,00 puntos de media como *Relaciones humanas: interpersonales y grupales, Geografía mundial, Introducción a la sociología, Principios básicos de derecho socio-sanitario, Taller de riesgos sanitario y primeros auxilios, Historia de Canarias, Inglés básico I, Habilidades sociales, Mecánica y movimiento corporal, Historia de España, La tecnología del espacio y sus aplicaciones en el siglo XXI y Antropología de lo religioso*.

En el cuarto bloque están las asignaturas con una puntuación entre 3 y 4 puntos de media como *Sistemas de protección social en la edad adulta y La participación social de los mayores*. En último lugar, la asignatura con una puntuación inferior a 3 puntos de media: *Historia de la música a través del tiempo*.

Por grandes áreas podemos indicar que la tónica de satisfacción es alta, situándose todas las especialidades por encima de cuatro puntos. Si desglosamos las especialidades en asignaturas obtenemos que de la especialidad de Humanidades las tres asignaturas con mayor porcentaje de satisfacción son *Lengua y Literatura, Inglés* y el *Arte en Canarias* con más de 4,70 puntos de media.

En la especialidad Jurídico Social, las tres asignaturas con mayor porcentaje de satisfacción son *Taller de musicoterapia, Calidad de vida en la edad adulta* y *Evolución humana* con 4,86, 4,78 y 4,68 puntos de media respectivamente.



En la especialidad de Ciencias Experimentales las medias están concentradas y todas se sitúan por encima de los cuatro puntos, destacando en los primeros puestos *Ciencia y Sociedad: una relación permanente* y *Vida y misterios de la Vida* con 4,85 y 4,80 puntos de media respectivamente.

En la especialidad Científico-Técnica, tres asignaturas se sitúan por encima de los cuatro puntos, destacando *Informática básica* e *Internet y comunicaciones* con 4,57 y 4,52 puntos de media respectivamente.

Podemos afirmar que la mayoría de los estudiantes ha visto cumplidas sus expectativas con las asignaturas cursadas y que éstas parecen cubrir sus necesidades, por lo que el Plan de docente del Programa de mayores Peritia et Doctrina de la ULPGC, satisface las demandas de los estudiantes y posee un adecuado grado de calidad formativa.

## CONCLUSIONES GENERALES

---

En las últimas décadas se han producido multitud de avances que han tenido consecuencias a nivel social, cultural, económico, educativo, etc. En esta línea, los cambios de concepción llevan a una perspectiva educativa en la que la formación se contempla a lo largo de toda la vida y la universidad se convierte en un referente, incluso para las personas que por distintas razones no han podido acceder a la universidad.

Con vistas a hacer frente a los nuevos sistemas formativos, la audiencia, las demandas sociales, etc. resulta necesario una adaptación por parte de los docentes, que implica establecer como competencias básicas el conocimiento de los métodos de aprendizaje de los estudiantes; competencias en materia de evaluación; estar al día en el desarrollo del conocimiento en su materia; receptividad a las demandas del mercado y de la sociedad; dominio de las nuevas tecnologías docentes; conocimiento de sus estudiantes; capacidad para adaptar la instrucción a contextos diversos y multiculturales; competencia para gestionar los asuntos personales, profesionales y grupales; estabilidad emocional; seguridad en sí mismo y autonomía; participación; compromiso activo; responsabilidad y pensamiento crítico; etc. Para construir este nuevo docente se necesitan medios, una formación específica y una actitud positiva para el cambio.

Respecto a la evaluación, la UNESCO (1995) en el documento de política para el cambio y desarrollo de la educación superior, indica que la evaluación universitaria debe constituir un instrumento de mejora en los diferentes campos de acción y no comportarse como una limitación. Además, la cultura de la evaluación se ha ido introduciendo en la universidad, con-

virtiéndose en motor de cambio, generando nuevas estrategias en la docencia y en el aprendizaje, en la investigación, en los servicios y en las acciones de impacto social.

La evaluación tiene distintos enfoques y puede tener distintos propósitos, y en este estudio nos centramos en la evaluación institucional con fines formativos que informa acerca de la realidad de la institución para plantear, posteriormente, planes de mejora.

Como hemos reflejado en el marco teórico, con la aprobación de la Ley Orgánica de Universidades cambia el marco legislativo, se aprueba la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y de las Agencias Autonómicas, como la Agencia Canaria de Evaluación y Acreditación Universitaria, que llevan a cabo las evaluaciones docentes de los profesores, de la investigación y los servicios, así como de los procesos de evaluación, acreditación y certificación de titulaciones y programas.

Sin embargo, la evaluación aún no se ha aplicado a los programas de mayores de las universidades, aunque se considera que el sistema de evaluación adoptado será el mismo de los demás programas universitarios, adaptado a las características específicas del programa y de los estudiantes. En esta línea, esta investigación constituye el primer estudio de evaluación del Programa de Mayores Peritia et Doctrina de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

En las investigaciones empíricas nos propusimos dos estudios que evaluaran los niveles de satisfacción con la docencia del profesorado y del programa. En el primero evaluamos el programa en su conjunto y en el segundo la actividad docente y del profesorado del programa. Esta perspectiva nos permitía obtener datos generales, tanto de la parte académica como de la organizativa, estructural y de gestión, así como del impacto del programa en la vida de los estudiantes.

En el primer estudio empírico, donde nos planteamos la evaluación general del programa de mayores nos encontramos en líneas generales con

una alta satisfacción de los estudiantes con el conjunto del programa, siendo ésta de un 99,4%. Los datos obtenidos confirman la idea, muy extendida en el ámbito de los programas de mayores, de que estos programas cumplen una función formativa, por una parte, y una función social más amplia, por otra. Al margen de las consecuencias más evidentes y esperadas, como es el hecho de que los estudiantes hayan ampliado sus conocimientos y descubierto cosas que desconocían, más de la mitad de las personas dice haber mejorado su bienestar personal y ampliado su círculo de relaciones. Y no deja de ser reseñable que, aunque por debajo de los anteriores, los estudiantes señalen que ven un nuevo sentido a la vida o que se sienten más útiles.

Un análisis más detallado de las conclusiones de este primer estudio empírico nos permite destacar, en primer lugar, y en relación con el *perfil sociodemográfico*, la elevada proporción de mujeres que se matriculan en los programas. Teniendo en cuenta a quién está dirigido el programa, nos encontramos con unos estudiantes relativamente jóvenes, con edades comprendidas entre 61 a 65 años, con estudios medios y universitarios, que viven en pareja o con sus hijos, y que están desocupadas o jubiladas.

En segundo lugar, y en relación con la *participación de los estudiantes en el programa y la influencia del mismo en sus vidas*, como la difusión del programa, los motivos personales de la participación, la reacción de la familia y/o amigos, los posibles cambios en la vida, el grado de satisfacción con la experiencia y la recomendación del programa, destacamos que el programa se difunde entre la población principalmente a través de familiares y/o amigos, por lo que se evidencia una alta satisfacción con el mismo, demostrado en varios ítems del cuestionario, donde el 99% de los estudiantes recomiendan la realización del programa a sus familiares o amigos.

Se puede afirmar que la educación no sabe de edades y la formación a lo largo de la vida es una realidad en nuestra sociedad, pues el motivo

principal por el que los estudiantes realizan el programa es ampliar su formación. Al lado de la función formativa, la investigación muestra la función social más amplia que cumple el programa. Y no puede ser de otra manera, pues diversa es la realidad de las personas mayores de nuestro tiempo. Las personas acuden a los programas en busca de formación, pero lo hacen también para relacionarse y llenar su tiempo libre.

Respecto al apoyo que han recibido por parte de sus familiares a la participación en el programa, ha sido en general positivo.

En tercer lugar, y en referencia a la *evaluación y valoración general del programa* en relación con la valoración de la organización de las clases, de las infraestructuras, el grado de satisfacción con los coordinadores, equipo administrativo y de servicio, así como sus aportaciones al plan de estudios y sugerencias al programa, concluimos que existe un alto grado de satisfacción en lo que respecta al número de estudiantes por aula, cantidad y variedad de asignaturas que se ofertan, así como con las condiciones ambientales del edificio y aulas, existiendo un menor grado de satisfacción en relación con la facilidad de acceso, sugiriendo mejoras en la infraestructura, siendo esta una demanda ya atendida en la remodelación parcial del edificio del programa acometida durante la realización de este estudio.

Respecto a la evaluación del equipo de trabajo (coordinadores, auxiliares administrativos y auxiliares de servicio), los estudiantes han valorado con un alto grado de satisfacción la ayuda para la resolución de los problemas así como el asesoramiento y orientación prestados.

Es notorio destacar que la satisfacción con el programa es alta, tanto en el plano académico como organizacional, aportando como sugerencias que se amplíen tantos los cursos como los horarios de las materias, y un aumento de los materiales didácticos y de las salidas de tipo lúdico-cultural (excursiones, talleres, jornadas, etc.).

En el segundo estudio empírico partimos también de un cuestionario ad hoc realizado a partir de los cuestionarios de la evaluación docente del

profesorado aplicado por la ACECAU y por el Gabinete de Evaluación Institucional en la ULPGC y adaptado a las características de los programas de formación para mayores. El cuestionario es anónimo y consta de dos partes: una parte identificativa y 19 ítems. Los análisis estadísticos realizados permiten afirmar que se trata de un instrumento válido y fiable para realizar las evaluaciones y cumplir los objetivos de esta investigación, pues la fiabilidad del cuestionario con el Alfa de Cronbach se sitúa en 0,978.

Por otra parte, los ítems agotan el rango de respuestas, pues cada ítem posee capacidad discriminativa en el curso académico analizado. Además, el comportamiento de los ítems en cada uno de los cursos indica que existe una estabilidad que apoya la validez del instrumento.

El análisis factorial de componentes principales con rotación varimax reveló la existencia de 1 solo factor que explica el 72,70% de la varianza, lo que nos sitúa ante un colectivo de estudiantes que valora al profesor de forma global. Por otra parte, las correlaciones que mantienen los ítems son muy altas.

Respecto al género, a pesar de que los tamaños de las muestras son diferentes, siendo más del 75% mujeres, no existen diferencias significativas en las respuestas, lo que indica que tanto los hombres como las mujeres ofrecen valoraciones similares a la hora de contestar las preguntas, aunque existe una ligera tendencia de las mujeres a evaluar un poco más alto que los hombres.

En relación a la edad, se constata que no ha sido un factor que haya condicionado las respuestas de los estudiantes. No obstante, se puede observar que sistemáticamente el grupo de menor de edad evalúa por debajo de los grupos de mayor edad y viceversa, los grupos de mayor edad son más benévolos en sus puntuaciones.

Del análisis de los resultados destacamos que la media general del programa ha sido bastante alta, existiendo homogeneidad en las medias de los ítems del cuestionario. Todas las puntuaciones se sitúan por encima

de 4 puntos, por lo que nos encontramos ante un tipo de estudiantes denominados benévolos y que pueden supervalorar en sus juicios a los profesores y puntuarlos de manera más alta. No obstante, esto no quita valor a sus juicios y pone de manifiesto el agradecimiento que sienten por la labor que desarrolla la universidad a través de sus profesores con el colectivo de mayores en general y con sus demandas en particular.

Las puntuaciones más altas, entre 4,5 y 5 puntos, se concentraron en los ítems referentes a la puntualidad y cumplimiento del horario por parte del profesor, el dominio por parte de los profesores de los contenidos de las asignaturas, la relación de cordialidad entre estudiante y profesores, la claridad, organización y coherencia del profesor a la hora de impartir sus clases y la exactitud y precisión por parte del profesor a la hora de responder a las cuestiones de los estudiantes.

Entre 4,5 y 4 puntos se encuentra el resto de los ítems que valoran los aspectos metodológicos de las asignaturas, el interés del profesorado por las asignaturas y la satisfacción del estudiante con las materias. En este sentido, los estudiantes valoraron muy alto su interés en la asignatura así como la utilidad de la asignatura para su formación. Esto significa que la utilidad de lo aprendido es percibida como adecuada, que la experiencia de realizar este tipo de actividades es motivadora para ellos y que la valoración de las asignaturas fue positiva.

Respecto a la satisfacción con la parte académica del programa, el análisis de medias permite recoger la satisfacción que muestran los estudiantes ya que se sitúa por encima de 4 puntos de media en todos los cursos, obteniendo el programa una puntuación global de 4,43 puntos.

No existen diferencias significativas según la tipología de asignaturas, pues las obligatorias y optativas obtienen puntuaciones medias similares con una diferencia entre medias de 0,14.

Si desglosamos el programa en asignaturas tenemos que, a excepción de *Historia de la música a través del tiempo* con una media de 2,79 puntos,



el resto se sitúan por encima de 3,5 puntos de media, mientras que las puntuaciones mayores se concentran en la asignaturas *Taller de musicoterapia*, *Ciencia y sociedad: una relación permanente*, *Vida y misterio de la vida*, *Lengua y literatura* e *Inglés básico II*, con más de 4,80 puntos de media.

En un segundo bloque se sitúan las asignaturas con una puntuación comprendida entre 4,80 y 4,50 puntos de media como *Calidad de vida en la edad adulta*, *Arte en Canarias*, *Bilología vegetal y naturaleza canaria*, *Introducción al pensamiento clásico y su pervivencia en el mundo actual*, *Evolución humana*, *Psicología de la madurez*, *Contaminación*, *Informática básica*, *Estrategias para el desarrollo personal* e *Internet y comunicaciones*.

Posteriormente, se encuentran las asignaturas comprendidas entre 4,50 y 4,00 puntos de media como *Relaciones humanas: interpersonales y grupales*, *Geografía mundial*, *Introducción a la sociología*, *Principios básicos de derecho socio-sanitario*, *Taller de riesgos sanitario y primeros auxilios*, *Historia de Canarias*, *Inglés básico I*, *Habilidades sociales*, *Mecánica y movimiento corporal*, *Historia de España*, *La tecnología del espacio y sus aplicaciones en el siglo XXI* y *Antropología de lo religioso*.

En el cuarto bloque están las asignaturas con una puntuación entre 3 y 4 puntos de media como *Sistemas de protección social en la edad adulta* y *La participación social de los mayores*.

Por grandes áreas el nivel de satisfacción es alto, situándose todas las especialidades por encima de 4 puntos. Si desglosamos las especialidades en asignaturas observamos que de la especialidad de Humanidades las tres asignaturas con mayor porcentaje de satisfacción son *Lengua y Literatura*, *Inglés* y el *Arte en Canarias* con más de 4,70 puntos de media.

En la especialidad Jurídico-Social, las tres asignaturas con mayor porcentaje de satisfacción son *Taller de musicoterapia*, *Calidad de vida en la edad adulta* y *Evolución humana* con 4,86, 4,78 y 4,68 puntos de media respectivamente.

En la especialidad de Ciencias Experimentales las medias están concentradas y todas se sitúan por encima de los cuatro puntos, destacando *Ciencia y Sociedad: una relación permanente* y *Vida y misterios de la Vida* con 4,85 y 4,80 puntos de media respectivamente.

En la especialidad Científico-Técnica, tres asignaturas se sitúan por encima de los cuatro puntos, destacando *Informática básica* e *Internet y comunicaciones* con 4,57 y 4,52 puntos de media respectivamente.

Podemos afirmar que la mayoría de los estudiantes ha visto cumplidas sus expectativas con las asignaturas cursadas y que éstas parecen cubrir sus necesidades, por lo que el Plan de docente del Programa de mayores Peritia et Doctrina de la ULPGC, satisface las demandas de los estudiantes y posee un adecuado grado de calidad formativa.

En definitiva, estas investigaciones nos permiten concluir que es evidente el carácter saludable de las funciones que está cumpliendo el programa para las personas que actualmente acudiendo a él, lo cual invita a seguir trabajando para una mayor apertura del programa como recurso que la universidad pone a disposición de las personas mayores.

Además, la progresiva integración del programa en las redes sociales y educativas no sólo contribuirá a “captar” o “dar entrada” a más personas a las que beneficiaría especialmente, sino también a “proyectar” o “dar salida” a muchas de las personas que, tras pasar por el programa universitario, desean «continuar» de alguna manera sus estudios y su formación y se muestran dispuestas a implicarse en distintas acciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- AA. VV. (1998). *Tecnologías de la información en la educación*. Madrid: Anaya.
- ACTAS DEL I FORO DE ENVEJECIMIENTO Y SALUD (2003). *El futuro de la atención socio-sanitaria en Europa*. Fundación Sanitas.
- ADELL, R. (1997). Tendencias en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7. Disponible: <http://www.uib.es/depart/gte/revelec5.html>
- AEPUM (2005). *Propuestas para el desarrollo de las Universidades para Mayores elevadas a la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, MEC*. <http://www.AEPUMayores.org>. Trabajos. Comisiones.
- AGUILAR D.; RODRÍGUEZ, J.; ARRANZ, M. y BALLESTA, J. (2005). Propuestas sobre la integración de los Programas Universitarios para Personas Mayores en las Enseñanzas Universitarias en España. En I Seminario de trabajo. *Los Programas Universitarios para Personas Mayores en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Murcia.
- AL-KARNI (1995). (Recensión del libro *Evaluación de la Actividad Universitaria de J.M. Jornet et al.*). Valencia: Universidad de Valencia.
- ALCALÁ, M.E y VALENZUELA E. (2000). *El aprendizaje de los mayores ante los retos del nuevo milenio*. Madrid: Dyckinson, S.L.
- ALCARAZ, A. y cols. (1987). *Educación de adultos. Un proyecto de futuro*. Murcia. ICE Universidad de Murcia.
- ALONSO, C.; DOMÍNGUEZ, C.; GALLEGO, D.; GENTO, S.; IBAÑEZ, A.; MEDIA, A y TORRIJAS, J. (2000): *Educación Permanente: Formación de Educadores de Personas Adultas*. Madrid. UNED.

- ALONSO, M. J.; ARANDIA, M. y PRADO M.R. (1994). Informe sobre la investigación en educación de personas adultas en España. *Revista de educación*, 303, 385-413.
- ALONSO, R. y LEÓN, G. (2004). *Libro Blanco sobre las políticas de fomento de la innovación de la U.E. Evolución y tendencias de las políticas comunitarias de innovación y su impacto en España*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- ÁLVAREZ, L.; RIERA, J.M.; ALTAIDE, M. y ACEBAL, L. (2005). Participación y asociacionismo. En *I<sup>er</sup> Simposium Envejecimiento activo. Políticas de mayores ¿segregación o integración?* Madrid.
- ALVIRA, F. (2000). Metodología de la evaluación: la lógica de la evaluación. En A. Trinidad (Coord.), *Evaluación y Calidad en las Organizaciones Públicas* (pp. 231-241). Madrid: Colección Informes y Documentos. Serie Administración General. Ministerio de Administraciones Públicas.
- ANECA (2006). *Criterios y directrices para la acreditación de enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles de grado y máster*. Disponible: <http://www.aneca.es>.
- ANGULO, E.; BENAVENTE, J. y otros (1990). *Educación de adultos y democracia*. Biblioteca de Educación de Alumnos, 1. Madrid. Editorial Popular & O.E.I.
- ANGULO, J. F. (1996). La Evaluación del Profesorado Universitario: de Servicio Público a Ejercicio de Autocomplacencia. En G. Quintás (Ed.), *Reforma y Evaluación de la Universidad* (pp. 165-186). Valencia: Universidad de Valencia.
- APPA, J. (1985). *Problemas de la educación permanente*. Barcelona. Paidós.
- ARNAY, J. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior y sus consecuencias para los Programas Universitarios para Mayores. En I Seminario de trabajo. *Los Programas Universitarios para Personas Mayores en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Murcia.
- BANCO MUNDIAL (1994). *Educación Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*.

- BANIANDRES, J. y GOMEZ-BEZARES F. (1999). Sistemas de compensación retribución. Una propuesta general de modelo retributivo para empresas educativas. *Revista de Ciencias de la Educación*. 178-179, 365-381.
- BAUTISTA GARCÍA-VERA, A. (2001). Desigualdades sociales, nuevas tecnologías y política educativa. En M. Area (Coord.), *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- BAZO, M.T. (2002). *Los mayores en Europa*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- BAZO, M.T. (Coord.) (1999). *Envejecimiento y sociedad: Una perspectiva internacional*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- BEDMAR MORENO, M. y MONTERO GARCÍA, I. (coordinadores) (2003). *La educación intergeneracional, un nuevo ámbito educativo*. Madrid: Dykinson.
- BEDMAR, M.; FRESNADA, M.D. y MUÑOZ, J. (2004). *Gerontología: educación en personas mayores*. Universidad de Granada.
- BELANDO, M.R. (1999). Los profesores del siglo XXI y la calidad de la enseñanza universitaria: en torno a la formación. Comunicación presentada al IX Congreso de Formación del Profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 1999.
- BELTRÁN, F. y BELTRÁN, J. (1996). *Política y prácticas de la educación de personas adultas*. Universitat de Valencia.
- BERNATOWICZ, G.; ARGENTE, C.; TORRELLAS, J. y GRAU, R. (2005): Los Programas Universitarios para Personas Mayores: los Estudios en Europa y hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. En I Seminario de trabajo. *Los Programas Universitarios para Personas Mayores en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Murcia.
- BLÁZQUEZ, J.S. (1998). *El rendimiento académico en la educación básica de adultos a distancia: Un estudio empírico en Salamanca y Provincia*. Universidad Pontificia.
- BORRADOR DEL CATÁLOGO DE INDICADORES DEL SISTEMA UNIVERSITARIO PÚBLICO ESPAÑOL. Disponible: <http://www.mec.es/consejou/indicadores/indicado.pdf>

- BRASKAMP, L.A. et ál. (1984). *Evaluating teaching effectiveness*. Beverly Hills, California: Sage.
- BRICALL, J.M. (Dtor.) (1999). *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- BRINKERHOFF, R.O. et al. (1983). *Program Evaluation. A practioner's guide for trainers and educators*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- BROCKETT, R.G. y HIEMSTRA, R. (1993). *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos: perspectivas teóricas, prácticas y de investigación*. Barcelona. Paidós.
- CABEDO, S. (2005): Niveles formativos actuales y tendencias de la población mayor en España. En *Jornadas técnicas. "Los retos de los programas universitarios para mayores ante la reforma de la LOU"*. Alicante.
- CANARIAS. DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA (1995). *La educación de adultos en Canarias: memoria estadística. Curso 1993- 1994*. Las Palmas de Gran Canaria. Dirección General de Promoción Educativa.
- CANARIAS. DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA. (1993). *La educación de adultos en la Comunidad Canaria: memoria estadística. Curso 91-92*. Las Palmas de Gran Canaria. Dirección General de Promoción Educativa.
- CASTELLS, M. et ál. (1992). *Análisis de las políticas de la vejez en España y el contexto europeo*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.
- CASTRO J.J. (1996). *Factores moduladores de la evaluación del profesor*. Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología. Tesis doctoral, Universidad de la Laguna.
- CAVE, M. et ál. (1988). *The Use of Performance Indicators in Higueer Education: A Critical Analysis of developing practice*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- CAVE, M. et ál. (1991). *The Use of performance Indicators in Higueer Education: A Critical Analysis of developing practice*. Londres: Jessica Kingsley Publishers. (2º session revisada)

- CÁZARES, Y. (2006). *Aprendizaje autodirigido en adultos: un modelo para su desarrollo*. Alcalá de Guadaira (Sevilla). Trillas.
- CEBRIÁN, M. (2003). Análisis, prospectiva y descripción de las nuevas competencias que necesitan las instituciones educativas y los profesores para adaptarse a la sociedad de la información. *Revista Pixel Bite*. Enero 2003.
- CENTRA, J.A. (1980). *Determining faculty performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CISNEROS, I., GARCÍA, C. y LOZANO I. (2001). *Sociedad de la información y sociedad del conocimiento. La educación como mediadora*. Comunicación presentada al Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo sostenible. Murcia, 17-19 de septiembre de 2002.
- COLECTIVO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS HORTALEZA (MADRID) (1988). *Educación de adultos y acción participativa*. Madrid. Editorial Popular.
- COLECTIVO DE LA ESCUELA DE ADULTOS CENTRO SOCIAL DE HORTALEZA (1983). *Educación de adultos: reto, experiencia, futuro...* Madrid. Editorial Popular.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación – Enseñar y aprender – Hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1999). *Hacia una Europa para todas las edades. Promover la prosperidad y la solidaridad entre las generaciones*. Bruselas.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000). *Documento de trabajo de los servicios de la comisión. Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001). *Comunicación de la comisión al consejo. Conclusiones del Consejo de Estocolmo*. Bruselas.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001). *Hacer realidad un espacio del aprendizaje permanente*. Bruselas.



- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001). *Comunicación de la Comisión. Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003). *El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003). *Puesta en marcha e estrategias para la educación y la formación a lo largo de la vida: Informe sobre el seguimiento de la resolución adoptada por el consejo en 2002*. Bruselas.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2004). *La nueva generación de programas comunitarios de educación y formación después de 2006*. Bruselas.
- CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE ADULTOS (1º. GRANADA). (1994). *Educación de adultos: teoría y prácticas: actas del I Congreso Internacional de Educación de Adultos*. Granada. Ediciones Adhara.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1996). *Guía de evaluación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid. Consejo de Universidades
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL DE CANARIAS (2002). *Dictamen del CES 2002/6: preceptivo solicitado por el Gobierno de Canarias, sobre el Anteproyecto de Ley de educación y formación permanente de personas adultas de Canarias / Consejo Económico y Social de Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria. Consejo Económico y Social de Canarias, Secretaría General.
- COOK, M. (1989). *A manual of archival description / Margaret Procter*. Aldershot, England: Gower
- CORDERO, P. y VALERO, J.R. (2005). Estudio sociológico de la población mayor en España. En *Jornadas técnicas. "Los retos de los programas universitarios para mayores ante la reforma de la LOU"*. Alicante.
- CORNELLA, A. (1999). *En la sociedad del conocimiento, la riqueza está en las ideas*. Barcelona. Disponible: <http://www.infonomía.com>. marzo, 44 pp.

- COSTIN, F. y GRUSH, J. (1973). "Personality correlatos of teacher-student behavior and their relationship to student instructional ratings", en *Research in Higher Education*.
- DAVENPORT T.H. y PRUSAK L. (1998). *Working knowledge*. Boston, Massachusetts. Harvard Business School Press.
- DE CASTRO, A. (1990). *La Tercera Edad: Tiempo de ocio y cultura*. Madrid. Narcea.
- DE LA ORDEN, A. (1990). Evaluación, selección y promoción del profesor universitario. *Revista Complutense de Educación*, 1 (11), 11-29.
- DE MIGUEL, M. (1991). Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria. En J.G. Mora, M De Miguel y S. Rodríguez (Eds.), *La evaluación de las instituciones universitarias* (pp. 341-370). Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General.
- DEBESSE, M.G.; MIALARET, G. (1981). *Formación continua y educación permanente*. Barcelona. Oikos-Tau.
- DECRETO 103/2002, De 26 de julio, por el que se regula la Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria. BOC, 2002/105, lunes 5 de agosto de 2002.
- DECRETO 122/1999, de 17 de junio, por el que se establecen las condiciones de financiación por la Comunidad Autónoma de Canarias de complementos retributivos a asignar por los Consejos Sociales al personal docente de las Universidades canarias. BOC 1999/084, miércoles 30 de Junio de 1999.
- DECRETO 140/2002, de 7 de octubre, sobre régimen del personal docente e investigador contratado y sobre complementos retributivos del profesorado de las universidades canarias. BOC 2002/139, viernes 18 de octubre de 2002.
- DELGADO, M. (2002). *El analfabetismo Tecnológico*. Disponible: <http://www.lmarketing.es>.
- DELORS, J. et ál. (1996). *Informe de la UNESCO*. La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.

- DIARIO OFICIAL DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. COMISIÓN EUROPEA (2003). *Programa de acción comunitario en materia de educación Sócrates*. Convocatoria general de propuestas 2004 (DG EAC/41/03). Julio 2003.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1986). El conocimiento social. En: J. Mayor (Dir.) *Sociología y Psicología Social de la educación*. 100-121. Madrid: Anaya
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1986). Psicología social de la educación. En: J. Mayor (Dir.) *Sociología y Psicología Social de la educación*. 54-76. Madrid: Anaya.
- DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. *Vigésima segunda edición* (2001). Madrid. Editorial ESPASA, Real Academia Española, 2001.
- DÍEZ, E. J. (2001). Dimensiones críticas de la nueva sociedad del conocimiento. Comunicación presentada al *Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo sostenible*. Murcia.
- DOCAMPO (2002). Innovaciones en las tecnologías educativas y su influencia en el nuevo rol del profesor. Comunicación presentada en el *Encuentro La profesión de profesor de universidad. Cuarta sesión: la movilidad, las redes, innovaciones en las tecnologías educativas, la interdisciplinariedad en las actividades docentes e investigadoras de los profesores*. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Universidades.
- DOCHY, F.J.R.C. et ál. (1990). Management Information and Performance Indicators en *Higuer Education: An International Issue*. Assen: Van Gorcun.
- DOCUMENTO DE POLÍTICA DE PROFESORADO PARA EL PROGRAMA DE CALIDAD DE LA DOCENCIA Y SU EVALUACIÓN. BO-UCLM nº 33, agosto-septiembre de 2000.
- ECHEVARRÍA, J. (2001). Indicadores educativos y sociedad de la información. *Sala de Lectura CTS+I*. Disponible: <http://www.campus-oei.org/salactsi/indicadores.htm>
- ENCUENTRO NACIONAL DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA PERSONAS MAYORES (3º, 1999, SALAMANCA) (2001). *Actas del III Encuentro Nacional de programas universitarios para personas mayores*. Salamanca. Universidad Pontificia.

- ESCUDERO, T. (1987). Experiencias evaluativas en la Universidad de Zaragoza, en Varios: *Consideraciones Metodológicas sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria*. Servei de Formació Permanent. Informes de Investigación Evaluativa nº 1. Universitat de València.
- ESCUDERO, T. (1991). Enfoques modélicos en la Evaluación de la Enseñanza Universitaria. Documento presentado en *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesional"*. Las Palmas de Gran Canaria, 23-26 de septiembre.
- ESCUDERO, T. (1993). Enfoques modélicos en la Evaluación de la Enseñanza Universitaria. Documento presentado en *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesional"*, Las Palmas de Gran Canaria, 23-26 de septiembre de 1991.
- ESCUDERO, T. (1999). Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: nuestra experiencia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, ISSN 1575-0965, Vol. 2, Nº 1, 1999 (Ejemplar dedicado a: IX Congreso de Formación del Profesorado).
- ESCUDERO, T. (2000). Evaluación de centros e instituciones educativas, en D. González et ál. (Coords.). *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa*, Grupo Editorial Universitario, Granada, 57-76.
- FEDERIGHI, P. (2001). *Glosario de la educación de las personas adultas en Europa*. Valencia. Diálogos.
- FELDMAN, K.A (1977). "Consistency and variability among college students in rating their teachers and courses: A review analysis", *Research in Higher Education*.
- FELDMAN, K.A (1992). "College students' views of male of female college teachers: Part I-evidence from the social laboratory experiments" *Research in Higher Education*.
- FELDMAN, K.A. (1990). "An afterword for "the association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement":

- Refining and extending the synthesis of data from multisection validity students", *Research in Higher Education*.
- FELDMAN, K.A. (1998): "Reflections on the study of effective college teaching and student rating: one continuing quest and two unresolved issues", *Higher Education. Handbook of Theory and Research*, 13.
- FERNÁNDEZ, A. y PUENTE, J. M. (directores). (1991). *Educación de personas adultas*. Madrid. Diagrama.
- FERNÁNDEZ, A.; GAIRÍN, J. y TEJADA, J. (1990). *El proceso de aprendizaje en el adulto*. Zaragoza. Universidad Popular de Zaragoza.
- FERNÁNDEZ, R. y cols. (1992). *Evaluación e intervención psicológica en la vejez*. Barcelona. Martínez-Roca.
- FERNÁNDEZ, M. (1999). La transformación de la universidad española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 34, Enero/Abril 1999, 31-37.
- FERNÁNDEZ, J.A. (coord.), (1986). *Libro blanco de la educación de adultos*. Madrid. Dirección General de Promoción Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia.
- FERNÁNDEZ, E. (2002). *Psicogerontología para educadores*. Granada. Universidad de Granada.
- FERNÁNDEZ, A. et ál. (1991). *La evaluación institucional: tropiezos y obstáculos*, en *Universidad Futura*, 6-7 (2).
- FERNÁNDEZ, A. y PEIRO, J. (Dirs.), (1987). *Métodos y técnicas en la educación de adultos. Serie Didáctica y Organización Escolar*. Zaragoza. Universidad Popular y Ayuntamiento de Zaragoza.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (2006). Geropsychology. An Applied Field for the XXI Century. *European Psychologist*, 10 (4).
- FERRÁNDEZ, M.R. et ál. (1995). Estudio del Cuestionario de Evaluación de la Docencia a partir de opiniones de estudiantes en la Universidad Jaime I (I) El Cuestionario y planteamiento metodológico, en AIDIPE (Comp.), *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica*. Valencia: AIDIPE.

- FERRÁNDEZ, M.R. et ál. (1995). Estudio del Cuestionario de Evaluación de la Docencia a partir de opiniones de estudiantes en la Universidad Jaume I (II) Estudio factorial, en AIDIPE (Comp.). *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica*. Valencia: AIDIPE.
- FLECHA, J.R. (1990). *Educación de las personas adultas*. Esplugues de Llobregat (Barcelona). El Roure.
- FLECHA, J. R.; LÓPEZ, F. y SACO, R. (1988). *Dos siglos de educación de adultos: de las sociedades de Amigos del País a los modelos actuales*. Barcelona: El Roure.
- FLECHA, R. (1990). *Educación de las personas adultas. Propuestas para los años noventa*. Barcelona. El Roure Editorial.
- FORNER, Á. y LATORRE, A. (1996). *Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- FURUMARK, A.M. (1981): Institutional Self-Evaluation in Sweden. International Journal of Institutional Management in *Higuer Education*, v 5 n° 3.
- GARCÍA, J. (1991). *La educación básica de adultos*. Barcelona. Ceac.
- GARCÍA, J. (Coord.) (1997). *Educación de adultos*. Barcelona. Ariel.
- GARCÍA, F. (2002). La formación del profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación. En C. Alba (Coord.), *Perspectivas de aplicación y desarrollo de las nuevas tecnologías de la educación* (pp. 93-103). Murcia: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GARCÍA, J. L. (2002). Aprendizaje permanente y nuevas tecnologías: una unión necesaria. En C. Alba (Coord.), *Perspectivas de aplicación y desarrollo de las nuevas tecnologías de la educación* (pp. 11-20). Murcia: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GARCÍA, J. L., GARCÍA, M. J., y VALLE, J. M. (2003). *La formación de europeos. Actas del Simposio de Barcelona*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- GARCÍA, F. (2005). *Materiales didácticos para la escuela de adultos*. Sevilla. Wanceulen.

- GARCÍA, J. (2004). *La educación en personas mayores: ensayo de nuevos caminos*. Madrid: Narcea, Colección Sociocultural.
- GARCÍA, J.M. y CONGOSTO, E. (2000). Evaluación y calidad del profesorado. En González Ramírez, T. (Coord.), *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Editorial Aljibe.
- GARCÍA, J. M. (2000). “Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional”, en M. Rueda y F. Díaz-Barriga (compiladores), *Evaluación de la docencia*, México, Paidós.
- GARCÍA, J. M. y RUGARCÍA, A. (1985). “Perfil del maestro motivante y del desmotivante en las carreras de ingeniería” en *Boletín DINAC*, México: Universidad Iberoamericana.
- GARCÍA, P. et ál. (1995). Experimenting institutional evaluation in Spain. *Higher Education Management*, 7, (1), 101-118.
- GIMENO J. (1996). La profesionalidad escindida de los profesores en la universidad. En G. Quintás (Ed.), *Reforma y evaluación de la universidad* (pp. 53-85). Valencia: Universitat de València.
- GOGUELIN, P. (1973). *Formación continua de adultos*. Madrid. Narcea.
- GONZÁLEZ, M.A (2000). Programas universitarios para mayores versus integración social. Comunicación. En UNIVERSIDAD DE SEVILLA (Aula de la Experiencia y Vicerrectorado de relaciones Institucionales y extensión Cultural), MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES y JUNTA DE ANDALUCIA.: *IV Encuentro Nacional y I Iberoamericano de Programas Universitarios de Mayores*. Los Programas Universitarios de Mayores cuando nace un siglo. Sevilla. 6, 7 y 8 de Abril de 2000.
- GONZÁLEZ, M. A.; RODRÍGUEZ, B.; y CHACÓN, R. (2004): La proyección del programa universitario para mayores “Peritia et Doctrina” a nivel interinsular. En L. VEGA y M.A. GONZÁLEZ (Coord.): Proyección social. En *VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores*.

- Junta de Castilla y León. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. AEPUM. Coreses (Zamora). 15, 16 y 17 de Noviembre de 2004.
- GONZÁLEZ, A. P y DAVE, R. H. (1988). *Formación de adultos. Fundamentos de educación permanente. Un modelo de unidades modulares*. Colección actividades y material CCC. Madrid. Humanitas, Santillana y Unesco.
- GONZÁLEZ S. et al. (1995). Análisis de un cuestionario de evaluación de clases prácticas experimentales, en AIDIPE (Comp.), *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica*. Valencia: AIDIPE.
- GONZÁLEZ, J. (1999). *Estudio de un instrumento para la evaluación del profesorado universitario*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto-Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto. Universidad de Groningen.
- GREENWALD, A.G. y GILMORE, G.M. (1997) "Grading leniency is a removable contaminant of student ratings" en *American Psychologist*.
- GUILLEMARD, A.M. (1992). *Análisis de las políticas de vejez en Europa*. Madrid, IMSERSO.
- GUIRAO, M. y SÁNCHEZ, M. (1997). *La oferta de Gerontología: I Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores*. Granada, 1998
- GUIRAO, M. y SÁNCHEZ, M. (1998). Los programas universitarios para mayores en España. En Lemiex, A. (edit.), *Los Programas Universitarios para Mayores. Enseñanza e Investigación*, (pp. 145-153). Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- GUIRAO, M.; RUBIO, R.; MORALES, M. y FERNÁNDEZ, E. (1996). *Calidad de vida de los alumnos universitarios mayores*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- GUITERT, M. (Coord.) (2000). *Las tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona: fundación per a la Universitat Oberta de Catalunya.



- GUTIÉRREZ, M. (2002). Alfabetización tecnológica: competencias básicas para una nueva cultura. En C. Alba (Coord.), *Perspectivas de aplicación y desarrollo de las nuevas tecnologías de la educación* (pp. 23-30). Murcia: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- HEALY T, y CÔTÉ, S (2001): *The well-being of nattions: the role of human and social capital*, OCDE.
- IBÁÑEZ-MARTÍN J.A. (2001). El profesorado de Universidad del Tercer Milenio. El nuevo horizonte de sus funciones y responsabilidades. *Revista española de pedagogía*. 220, septiembre-diciembre, 441-466.
- IMSERSO (1989). *La Tercera Edad en España: Aspectos cuantitativos*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- IMSERSO (1990). *La Tercera Edad en España: Necesidades y demandas*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- IMSERSO (1993). *Plan Gerontológico*. Madrid.
- IMSERSO (1998). *Evolución y extensión del servicio de ayuda a domicilio en España*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- IMSERSO (1998). *Hacia los Servicios Sociales del año 2000*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- IMSERSO (2000). *Las personas mayores en España. Informe 2000. Datos estadísticos estatales y por Comunidades Autónomas*. 2 vols. Madrid: IMSERSO.
- IMSERSO (2004). *Las personas mayores en España. Informe 2004. Datos estadísticos estatales y por Comunidades Autónomas*. 2 vols. Madrid: IMSERSO.
- INFORME SOBRE EL DESARROLLO HUMANO (2004). *Publicado para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)*. Barcelona. Mundi-Prensa.
- INSTITUTO DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN ALEMANA PARA EDUCACIÓN DE ADULTOS- BONN. (1978). *Educación de adultos y desarrollo*. Bonn: Instituto de la cooperación internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos.

- JABONERO, M.; LÓPEZ, I. y REMEDIOS, N. (1999) *Formación de adultos*. Madrid. Síntesis.
- JABONERO, M.; NIEVES CAZORLA, M. R. y RUANO MORCUENDE, M. I. (1997). *Educación de personas adultas: un modelo de futuro*. Madrid. La Muralla.
- JAIME, M. (1996). *La educación de adultos para el desarrollo / traducción*. Madrid. Popular.
- JOFRE, L. (2002). *Movilidad y redes para la docencia y la investigación*. Comunicación presentada en el Encuentro La profesión de profesor de universidad. Cuarta sesión: la movilidad, las redes, innovaciones en las tecnologías educativas, la interdisciplinariedad en las actividades docentes e investigadoras de los profesores. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Universidades.
- JOHNES, J. y TAYLOR, J. (1990). *Performance Indicators in Higher Education*. Bristol: SRHE & Open University.
- JOHNSTON (1991). [Recesión del libro *Evaluación de la Actividad Universitaria* de JORNET et ál.]. Valencia: Universidad de Valencia.
- JORNET, J.M. (1991). *Enfoques de evaluación universitaria*. Ponencia presentada en las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Las Palmas de Gran Canaria, 23-26 de Septiembre.
- JORNET, J. M. et ál. (1996). Evaluación de la Actividad Universitaria. En G. Quintás (Ed.), *Reforma y Evaluación de la Universidad* (pp. 189-238). Valencia: Universidad de Valencia.
- KARLHEINNZ, A. y HEGE, M. (1997). *Acción Socioeducativa: Modelos, métodos y técnicas*. Madrid. Narcea.
- KATHLEEN, B. (2009). *Psicología del Desarrollo, Adultez y vejez*. Madrid. Médica Panamericana.
- LABELLE, J.M. (1970). *Universidad y educación de adultos*. Madrid. Narcea. Educación hoy.

- LATAS, C. (1999). IX Congreso de formación del profesorado: evaluación y formación del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 34, Enero/Abril 1999, 21-23.
- LEMIEX, A. (1998). *Los programas universitarios para mayores. Enseñanza e investigación*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- LEVY, B.R.; SLADE, M.D. y KASL, S.V. (2001). *Longitudinal Benefit of Positive Self-Perceptions of Aging on Functioning Health*. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 57.
- LEY DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS 13/2003, de 4 de abril, de Educación y Formación Permanente de Personas Adultas de Canarias.
- LEY FORAL 19/98, 1 de Diciembre de 1998 de Retribuciones del Profesorado de la Universidad Pública de Navarra. BOE 24/1999 de 28 de enero de 1999, pág. 3901.
- LEY ORGÁNICA 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Consejo de Universidades Secretaría General, 1989.
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 307, lunes 24 diciembre 2001.
- LEY TERRITORIAL 6/1995 de 6 de abril, de Plantillas y Titulaciones Universitarias. BOE 106/1995 de 4 de mayo de 1995.
- LÓPEZ, J. A. (2004). El Espacio Europeo para la educación permanente. Modelos de buenas prácticas en los países de la Unión Europea. *Revista Ciencias de la Educación*, (198-199), 269-283.
- LÓPEZ-BARAJAS, E. y MONTROYA, J. M. (Coord.). (2003). *Educación y personas mayores: una sociedad para todas las edades*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- LOUIZA A. y RESTREPO L. (2001). *Una universidad hacia la sociedad del conocimiento*. Disponible: <http://www.luisguillermo.com/Univsc.pdf>

- LUMSADEN, D.B. (1989): *The older adult as learner*. Washington. Hemisphere Publishing Corporation.
- MAGNUSEN, K.O. (1987). Faculty Evaluation, Performance, and Play: Application and Issues. *Journal-of-Higher-education*, 58 (5), 516-29.
- MANHEIMER, R. J. (2002). La educación para mayores en los Estados Unidos: tendencias y programas de desarrollo. *Los modelos marco de programas universitarios para personas mayores*. VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores. Alicante. Actas Edit. Concepción Bru Ronda; Consellería de Bienestar Social. Universidad de Alicante.
- MANUAL DE PROCEDIMIENTO PARA LA EMISIÓN DEL INFORME CONDUCENTE A LA OBTENCIÓN DE LA MENCIÓN DE CALIDAD A LOS PROGRAMAS DE DOCTORADO. (2008). ANECA. Disponible: <http://www.aneca.es>.
- MARCH, M.X. (2004). La Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior y su incidencia sobre los programas universitarios de mayores. En Orte, C. y Gambas, M. (Eds.). *Los programas universitarios para mayores en la construcción del Espacio europeo de Enseñanza Superior*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- MARQUÈS, P. (2002). *La Universidad Presencial ante al sociedad de la información, algunas notas sobre el impacto de las TIC*. Comunicación presentada al Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo sostenible. Murcia.
- MARSH, H.W. (1980). The influence of student, course, and instructor characteristics in evaluations of university teaching, en *American Educational Research Journal* (17).
- MARSH, H.W. (1983). Multidimensional ratings of teaching effectiveness from different academic settings and their relation to student/course/ instructor characteristics, en *Journal of Educational Psychology* (75).
- MARSH, H.W. (1984). Student's Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases, and Utility. *Journal of Educational Psychology*, 76 (5), 707-754.

- MARSH, H.W. (1987). Students' evaluations of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, 3 253-388.
- MARSH, H.W. (2001). A multidimensional physical self-concept: a construct validity approach to theory, measurement and research. *Paper presented at 10th World Congress of Sport Psychology*, May, Greece.
- MARSH, H.W. et al.. (1985). Students evaluations of university instructors: The applicability of american instruments in a spanish setting. *Teaching and Teacher Education*, 1, 2, 123-138.
- MARSH, H.W.; TOURON, J. y WHEELER, B. (1985). Students' evaluations of university instructors: The applicability of American instruments in a Spanish setting. *Teaching and teacher Education*, 1 (2).
- MARSH, H.W. y YOUNG, D. (1987). Evaluating tertiary teaching: A New Zealand perspective. *Teaching & Teacher Education*.
- MARSH, H.W. et al. (1991). The multidimensionality of students' evaluations of teaching effectiveness: The generality of factors structures across academic discipline, instructor level, and course level. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1, 9-18.
- MARTÍNEZ, S. (2003). *Reconstruyendo la educación de personas mayores (estudio cualitativo de necesidades)*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- MATEO, J. (1987). La Evaluación del Profesorado Universitario. Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión, en VARIOS: *Consideraciones Metodológicas sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria*. Servei de Formació Permanent. Informes de Investigació Evaluativa nº1. Universitat de Valencia
- MATEO, J. y otros. (1996). La Evaluación del Profesorado. Un tema a debate. *Revista de Investigación Educativa*, 14, 2, 73-94.
- MAYAN, J.M. y otros. (2000). *Programas Universitarios para alumnos mayores*. IV Encuentro Iberoamericano de Programas Universitarios para Mayores. Sevilla. Universidad de Sevilla.

- MAYAN, J.M. y otros. (2001). *La experiencia en la formación de mayores de la Universidad de Santiago de Compostela: El IV ciclo Universitario*. V Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores. Tenerife. Universidad de la Laguna.
- MEADE, D. (1997). El profesor de calidad. En P. M. Apodaca y otros, *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación* (pp. 206-222). Barcelona: Laertes.
- MEDINA, O. (1997). *Modelos de educación de personas adultas*. Roure y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Gran Canaria.
- MILLER, R.I. (1987). *Evaluating Faculty for Promotion and Tenure*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MILLMAN, J. (ed.) (1981). *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills: Sage.
- MONTOYA, J. M y FERNÁNDEZ, M. (2002). *Educación de las personas mayores*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MONTOYA, J. M. y FERNÁNDEZ, M. (2000). *Formas de vida en las personas mayores, propuestas educativas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MORAGAS, R. (1991). *La Jubilación: Un enfoque positivo*. Barcelona. Grijalbo.
- MOSES, I. y ROE. E. (1990). *Heads and chairs. Managing academic departments*. St. Lucia: Univ. Of Queensland Press.
- MURRAY, H.G.; RUSHTON, J.P. y PAUNONEN S. V. (1990) Teacher personality traits and students instructional ratings in six types of university courses, en *Journal of Educational Psychology*.
- NACIONES UNIDAS (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 5-9 de octubre de 1998.
- NACIONES UNIDAS (2002). Madrid-II Plan Internacional de Acción sobre Envejecimiento. Nueva York: Naciones Unidas.
- NIETO, J.R. (2001). *Universidad de Salamanca: Escuela de Mayores*. Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca. Colección: Historia de la Universidad.

- NIETO, J. M. (1996). *La autoevaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente*. Madrid: Escuela Española.
- OCDE (1998). *Direct and indirect expenditure on educational institutions form public and private sources*.
- OCDE (2003). *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices*.
- ORDEN ECD/2368/2002, de 9 de septiembre, por la que se inscribe en el Registro de Fundaciones la denominada "Fundación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación" de Madrid. BOE núm. 232, Viernes 27 de septiembre de 2002.
- O.M.S. (1990). *Healthy Aging*. Ginebra, World Health Organization.
- O.M.S. (2002). *Active Aging*. Ginebra. WHO.
- ORTE, C. (2006). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida: los programas universitarios de mayores*. Madrid: Dykinson. Mallorca: Universitat de les Illes Balears, D. L.
- ORTE, C. y GAMBÚS. M. (2004). *Los programas Universitarios para Mayores en la Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Palma. Universidad de les Illes Balears
- PEREZ, R. (1986). *Pedagogía Experimental. La Medida en Educación*. Madrid: UNED.
- PÉREZ, R. (1994). Investigación evaluativa en V. García Hoz, *Tratado de educación personalizada. Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- PÉREZ, R. y GARCÍA, J.M. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- PICARDO, O. (2002). *Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento*. Universitat Oberta de Catalunya. Disponible: <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/opicardoo6o2/opicardoo6o2.html>
- PINAZO, S. y SÁNCHEZ, M. (2005). *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Pearson, Prentice-Hall.

- PLAN ESTRATÉGICO DE ANECA PARA EL HORIZONTE 2010 (2006). ANECA. Disponible: <http://www.aneca.es>.
- PROGRAMA DE APOYO A LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO (DOCENTIA). (2008). ANECA. Disponible: <http://www.aneca.es>
- PROGRAMA DE RECONOCIMIENTO DE SISTEMAS DE GARANTÍA INTERNA DE CALIDAD DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA (AUDIT). (2007). ANECA. Disponible: <http://www.aneca.es>.
- PROGRAMA DOCENTIA ULPGC (2008). *Valoración de la calidad de la docencia en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria*. Vicerrectorado de calidad de innovación educativa. Gran Canaria. Disponible: <http://www.ulpgc.es>
- PROGRAMA SÓCRATES (GRUNDTVIG): *Educación de Adultos y otras formas de Educación*. Disponible en: <http://www.solill.net>
- PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE MAYORES (2000). *Actas del IV Encuentro Iberoamericano de Programas Universitarios para Mayores*. Sevilla. Universidad de Sevilla.
- PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE MAYORES (2001). *Actas del III Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores*. Salamanca. Universidad de Salamanca.
- PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE MAYORES (2001). *Actas del V Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores*. Tenerife. Universidad de La Laguna.
- PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE MAYORES (2004). *Actas del VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores*. Zamora. Junta de Castilla y León.
- PROTOCOLO DE EVALUACIÓN PARA LA VERIFICACIÓN DE TÍTULOS UNIVERSITARIOS OFICIALES GRADO Y MÁSTER (VERIFICA). (2008). ANECA. Disponible: <http://www.aneca.es>.
- PUENTE, J. M.; FERNÁNDEZ A. (1986) *Perspectivas para la educación de adultos*. Barcelona. Humanitas.



- QUINTERO, G. (1992). La calidad de vida en la Tercera edad. *Boletín CITED*. La Habana, Vol. 3. núm. 3, dic.
- REAL DECRETO 1086/1989 de 28 de Agosto sobre retribuciones del profesorado universitario. BOE 216 /1989 de 9 de septiembre de 1989, p. 28653.
- REAL DECRETO 1200/1986 de 13 de junio, por el que se modifica y completa el Real Decreto 898/1985 de 30 de abril sobre régimen del profesorado universitario. BOE 151/1986 de 25 de junio de 1986, pág. 23110.
- REAL DECRETO 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. BOE de 6 de octubre de 2007.
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE de 30 de octubre de 2007.
- REAL DECRETO 74/2000, de 21 de enero, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario. BOE núm. 19, sábado 22 de enero 2000.
- REAL DECRETO 774/2002, de 26 de julio, por el que se regula el sistema de habilitación nacional para el acceso a Cuerpos de Funcionarios Docentes Universitarios y el régimen de los concursos de acceso respectivos. BOE del 7 de agosto.
- REAL DECRETO 898/1995 de 30 de abril sobre régimen del profesorado universitario. BOE 146/1985 de 19 de Junio de 1985, pág. 18027.
- REBOLLOSO, E. y otros. (1999). Evaluación y gestión de la calidad en la universidad: fundamentación racional y práctica. *Cuadernos IRC*, 2, 25-39.
- REBOLLOSO, E. y otros. (2000). El papel de la investigación cualitativa en la evaluación de los servicios universitarios. *Cuadernos IRC*, 4, 65-82.
- RESOLUCIÓN 1468 de 19 de Julio de 1999, por la que se hacen públicos los criterios de asignación de complementos retributivos a asignar por el Consejo Social al personal docente de esta Universidad. BOC 1999/108, viernes 13 de agosto de 1999.

- RESOLUCIÓN 1968 de 19 de octubre de 1999, por la que se dispone la publicación del Reglamento de Evaluación de Complementos Retributivos del Profesorado de la Universidad de la laguna. BOC 1999/154, lunes 22 de noviembre de 1999.
- RESOLUCIÓN DEL CONSEJO de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente (2002/C 163/01).
- RODRÍGUEZ, S. (1989). *La función orientadora y la actuación profesional del orientador*, Barcelona, Oikos-Tau.
- RODRÍGUEZ, G. (1997): Participación Social de las Personas Mayores, Madrid. IMSERSO.
- RODRÍGUEZ, P. (1995) Nuevos retos de al población social de atención a las personas mayores. Las situaciones de fragilidad. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*. Vol. 30 (3). 141-152.
- ROMANS, M. y VILADOT, G. (1998) *La educación de las personas adultas: cómo optimizar la práctica*. Barcelona. Piados.
- RUBIO, R. (1980). *Educación de adultos hoy*. Madrid. Popular.
- SÁEZ, J. (Coord.), (2002). *Pedagogía Social y Programas Intergeneracionales: Educación de personas Mayores*. Málaga: Aljibe.
- SÁEZ, J. (Coord.) (2003). *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson.
- SÁEZ, J. y ESCARBAJAL, A. (Coords.). (1998). *La educación de personas adultas: en defensa de la reflexividad crítica*. Salamanca. Amarú.
- SALVÁ, P.A. (2001). Hacia Una sociedad de mayores: una aproximación al proceso de envejecimiento de la población. En A. Colom y C. Orte, *Gerontología educativa y social. Pedagogía social y personas mayores*. Palma de Mallorca. UIB.
- SALVADOR, L. y GARCÍA, A. (1989). *Evaluación de la Docencia*. ICE Universidad de Cantabria.
- SAN MARTÍN J. (2002). Enseñanza presencial, enseñanza a distancia y enseñanza virtual: costes y beneficios. En C. Alba (Coord.), *Perspectivas de*

- aplicación y desarrollo de las nuevas tecnologías de la educación* (pp. 47-65). Murcia: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- SÁNCHEZ, M. (2001). *Pedagogía y regeneración a finales del siglo XIX* Macías Picavea, *teoría y acción de un educador*. Valladolid: Universidad de Valladolid, D.L.
- SANCHO, M. (Coord.), (1999-2001). *Vejez y Protección Social a la Dependencia de Europa*. Observatorio de Personas Mayores. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Caja Madrid. Consejo de Europa. Madrid.
- SANZ, F. (1997). *La formación en educación de personas adultas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- SANZ, F. (Coord.) (2002) *La educación de personas adultas entre dos siglos, historia pasada y desafíos de futuro*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- SARRATE, M.C. (1997). *Educación de adultos: evaluación de centros y de experiencias*. Madrid. Narcea.
- SCHWIER, R.A. (1982). Design and use of student evaluation instruments in instructional development. *Journal of Instructional Development*, 5, 28-34.
- SELDIN, P. (1988). *Evaluating and development administrative performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SIMPOSIUM INTERNACIONAL SOBRE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE MAYORES (2003): *Los Programas Universitarios para Mayores en la Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Actas. Palma de Mallorca. 7, 8 y 9 de mayo de 2003.
- STADELHOFER, C (2002): "El significado de la formación general científica permanente para adultos mayores en el umbral del siglo XXI" *Los modelos marco de programas universitarios para Personas Mayores*. Alicante. Actas Edit. Concepción Bru Ronda; Consellería de Bienestar Social.

- TEJEDOR, F.J. (1991). *Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas*. Ponencia presentada en las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Las Palmas de Gran Canaria, 23-26 de Septiembre.
- TEJEDOR, F.J. et al. (1987). Evaluación del Profesorado Universitario por los alumnos de la Universidad de Santiago, en VARIOS: *Consideraciones Metodológicas sobre Evaluación y Mejora de la docencia Universitaria*. Servei de Formació Permanent. Informes de Investigació Evaluativa nº1. Universitat de Valencia.
- TEJEDOR, F.J. (1987). *Evaluación del profesorado de la Universidad de Santiago por los alumnos (curso 86-87)*. Universidad de Santiago de Compostela.
- TEJEDOR, F.J. (1990). La evaluación del profesorado en la universidad de Santiago. *Revista española de Pedagogía*. Vol. 48, nº 186, págs. 337-362.
- TEJEDOR, F.J. y GARCÍA, A. (1996). Evaluación institucional en la universidad. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 6, 1101-146.
- TOMASCO, A.T. (1980). "Student perceptions of instructional and personality characteristics of faculty: a canonical analysis" en *Teaching of Psychology*.
- TREJO, R. (2001). Vivir en la Sociedad de la Información. Orden global y dimensiones locales en el universo digital. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*. 1 / septiembre-diciembre. Disponible: <http://www.campus%20oei.org/revistactsi/numero1/trejo.htm>
- TRILLA, J. (1993). *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona. Anthropos, Editorial del Hombre.
- UNESCO (1952). *Les Universités et l'éducation des adultes*. París. UNESCO.
- UNESCO (1998). *La formación del personal de la educación superior: una misión permanente*. Debate temático en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI, visión y acción. París.

- UNESCO-Morín. *Los 7 saberes para la educación del futuro*.
- UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA. (2001). *Programa universitario para mayores "Peritia et doctrina Gran Canaria."* Segundo curso / Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- USHER, R. y BRYANT, I. (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación: el triángulo cautivo*. Madrid: Morata. La Coruña: Fundación Paideia.
- VAN OS, M. (1990). Strategies for Quality Assessment: The Human Factor. *Revista Española de Pedagogía*, nº 186: 281-293.
- VELÁZQUEZ, M. (2006). *Reflexiones sobre los programas universitarios de mayores: una visión desde la práctica en el Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla*. Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- VELÁZQUEZ, M. y FERNÁNDEZ, C. (1998). *Las universidades de mayores: Una aventura hecha realidad: Estimulación y desarrollo en el último tramo del ciclo vital. Plan de acción internacional sobre envejecimiento*. Universidad de Sevilla.
- VELLAS, P. (1998). "L'Université du Troisième Âge". En AIUTA (1998) L'Apport des UTA aux étudiants/ L'Apport des UTA dans la société, 1996/1997. Roma. EDUP.
- VILLA, A. y MORALES, P. (1993). *La evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- VILLAR, L.M. (1987). Evaluación de la conducta docente y del clima psicosocial de la clase. *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria*. Valencia: Servei de Formació Permanent de la Universitat de València.
- VITARELLI, M. F. (2002). Desarrollo y cambio de la Educación Superior latinoamericana. La evaluación de la calidad como política educativa de

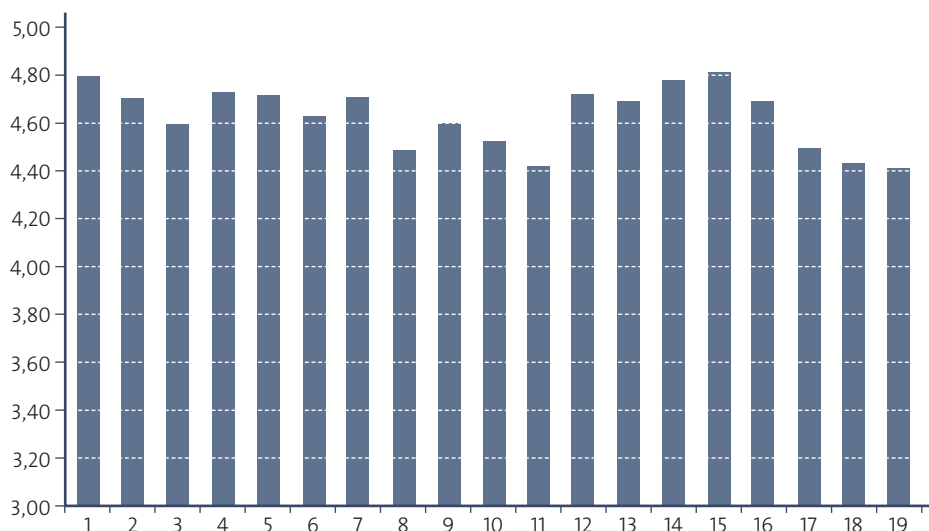
- los 90. En H. Casanova (coord.), *Nuevas políticas de la Educación Superior. Serie Universidad Contemporánea* (pp. 195-237). A Coruña: NETBIBLO.
- VROEIJENSTIJN, T.I. y ACHERMAN, H. (1990). Control oriented versus improvement oriented quality assessment. En C.J. Goedegebuure; P.A.M. Maassen y D.F. Westerheijden (Ed.), *Peer Review and Performance Indicators*. Utrecht: Lemma.
- VV. AA (1995). *Cuidados en la vejez. El apoyo informal*. Madrid. Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- VV. AA (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid. Santillana y Unesco.
- VV. AA (2002). *Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores*. Alicante. Consellería de Bienestar Social y Universidad Permanente de Alicante.
- VV. AA (2003). *Políticas Sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social*. VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- VV. AA. (1991). *El Jubilado ante su futuro. Plan de Preparación a la jubilación*. Madrid. Narcea y Ministerio de Asuntos Sociales.
- WOLF, R.M. (1990). *Evaluation in education. Foundations of competency assessment and program review*. New York: Praeger.
- ZABALZA, M. A. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 186 (mayo-agosto), 295-317.
- ZÚÑIGA, R. (1997). Evaluación y mejora de la calidad en la educación superior. En P.M. Apodaca y C. Lobato, *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación* (pp. 175-193). Barcelona: Aertes.

## ANEXOS

---

## Anexo 1. Gráficas por asignaturas

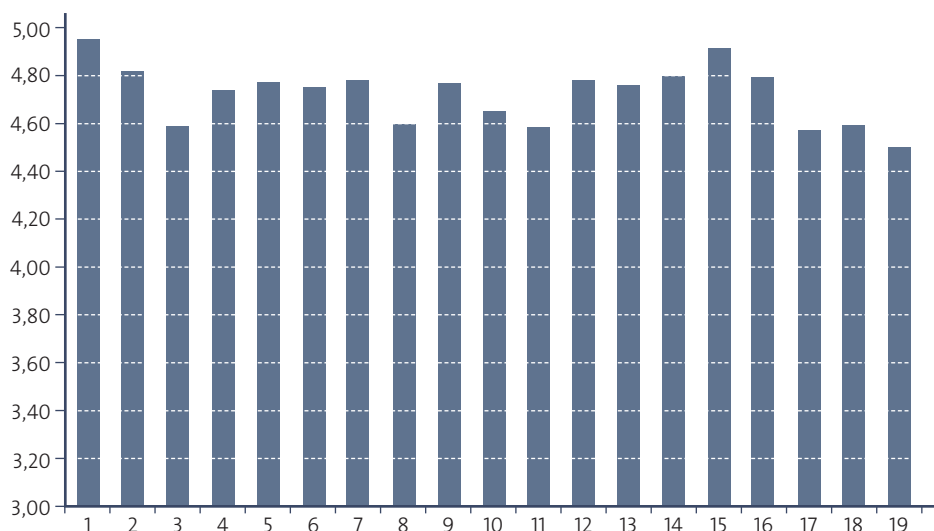
Gráfica 1. Psicología de la madurez



	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	100	4,80	0,471
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	100	4,70	0,659
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	100	4,60	0,778
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	100	4,73	0,566
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	100	4,72	0,570
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	100	4,63	0,837
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	100	4,70	0,611
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	98	4,49	1,067
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	100	4,60	0,765
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	100	4,53	0,771
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	100	4,42	0,878
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	99	4,72	0,590
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	100	4,69	0,677
C14 La relación entre el profesor y los estudiantes es cordial y colaboradora	100	4,78	0,543
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	99	4,81	0,488
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	99	4,69	0,723
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	98	4,50	0,955
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	99	4,44	1,022
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	99	4,41	1,079
N válido (según lista)	96		

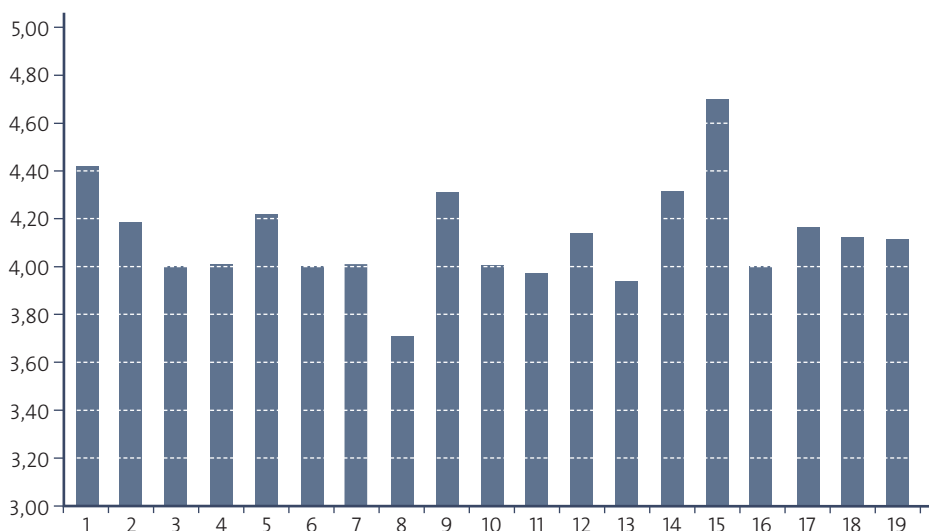


Gráfica 2. El arte en Canarias



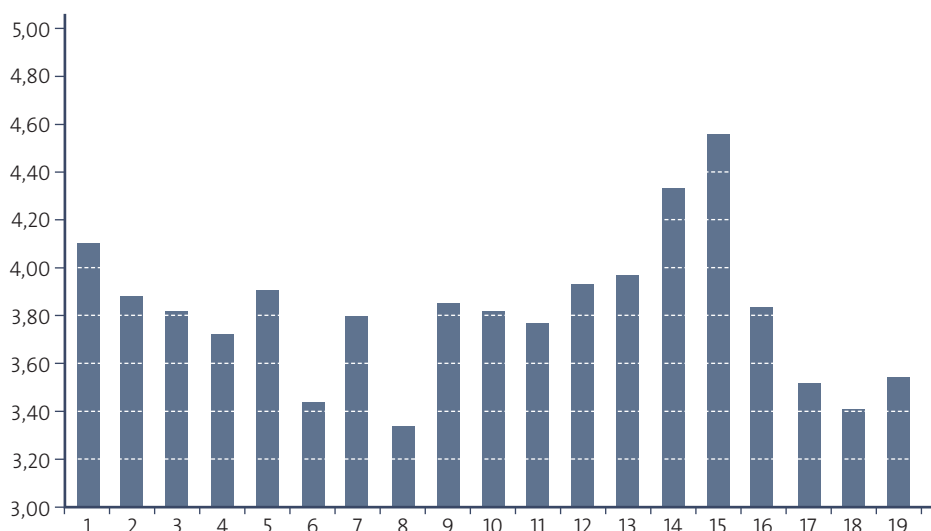
	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia.	100	4,95	0,219
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	100	4,82	0,500
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	100	4,59	0,740
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	100	4,74	0,613
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	100	4,77	0,633
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	100	4,75	0,657
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	100	4,78	0,524
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	99	4,60	0,914
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	100	4,77	0,633
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	99	4,65	0,799
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	100	4,59	0,818
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	99	4,78	0,563
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	99	4,76	0,517
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	99	4,80	0,494
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	100	4,92	0,273
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	100	4,80	0,512
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	100	4,57	0,756
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	100	4,60	0,765
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	100	4,50	0,823
N válido (según lista)	97		

Gráfica 3. Historia de España



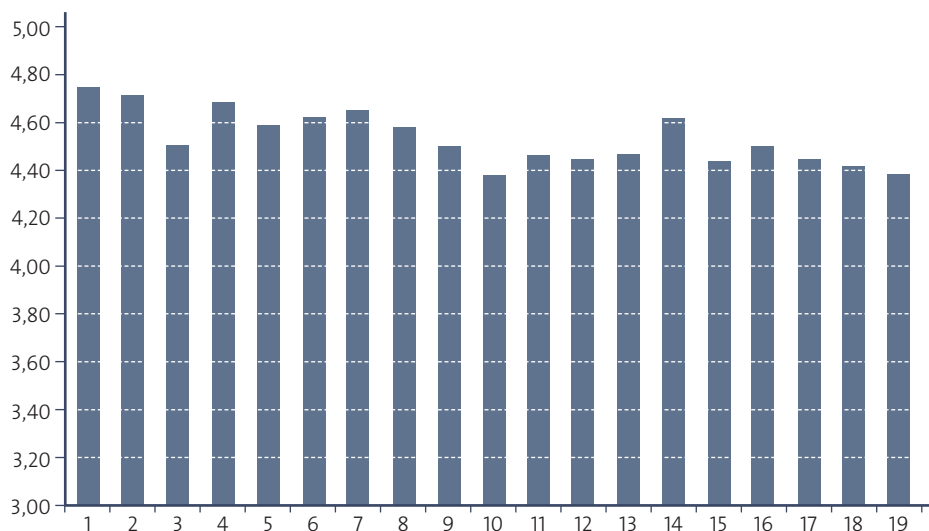
	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	86	4,42	0,901
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	86	4,19	1,079
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	86	4,02	1,127
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	86	4,08	1,200
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	85	4,22	1,106
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	86	4,01	1,342
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	86	4,07	1,176
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor.	85	3,71	1,526
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	86	4,31	1,043
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	86	4,06	1,172
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	86	3,97	1,306
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	85	4,14	1,093
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	86	3,94	1,287
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	86	4,31	0,924
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	86	4,70	0,687
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	86	4,07	1,244
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	86	4,17	1,087
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	86	4,12	1,121
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	86	4,10	1,106
N válido (según lista)	81		

Gráfica 4. Sistemas de protección social en la edad adulta



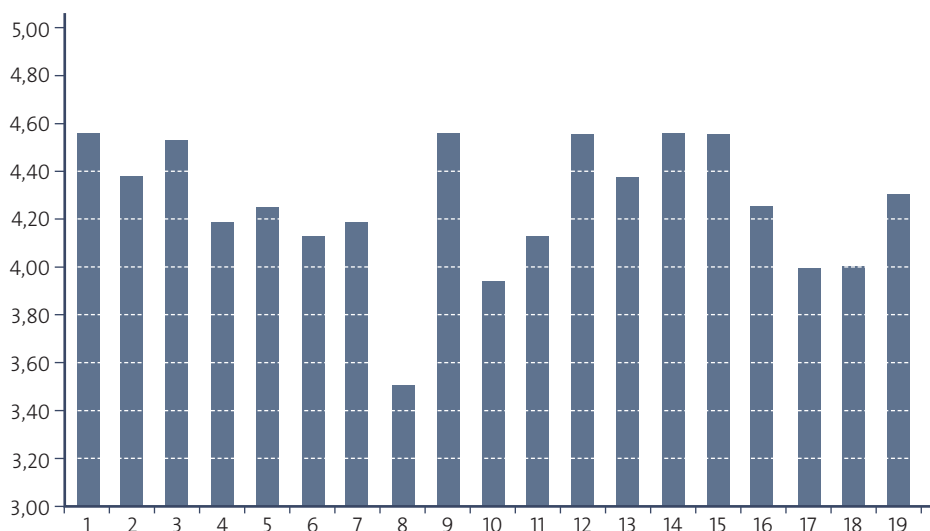
	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	61	4,10	1,012
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	61	3,87	1,103
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	61	3,82	1,118
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	61	3,77	1,230
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	61	3,90	1,136
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	61	3,44	1,489
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	61	3,80	1,276
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	61	3,34	1,692
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	60	3,85	1,219
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	61	3,82	1,148
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	61	3,77	1,270
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	61	3,93	1,167
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	61	3,97	1,154
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	61	4,34	0,814
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	61	4,56	0,646
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	61	3,84	1,293
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	61	3,51	1,479
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	61	3,41	1,564
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	61	3,54	1,467
N válido (según lista)	60		

Gráfica 5. Estrategias para el desarrollo personal



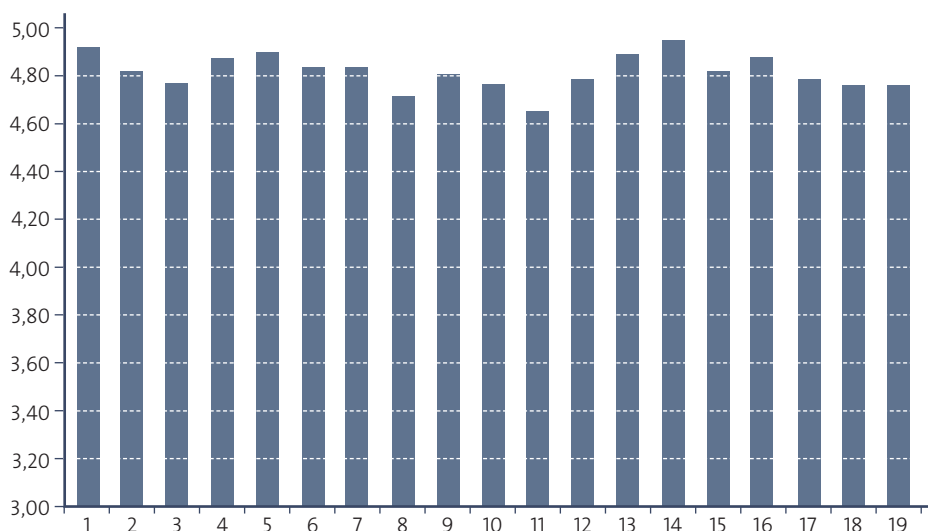
	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	66	4,74	0,535
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	66	4,71	0,576
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	66	4,50	0,899
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	66	4,68	0,636
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	66	4,59	0,744
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	65	4,63	0,762
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	66	4,65	0,734
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	66	4,58	0,962
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	66	4,50	0,827
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	66	4,38	0,973
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	65	4,46	0,849
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	66	4,45	0,898
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	66	4,47	0,948
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora.	66	4,62	0,799
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	66	4,44	0,914
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	66	4,50	0,996
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	66	4,45	0,948
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	66	4,42	1,068
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	66	4,39	1,080
N válido (según lista)	64		

Gráfica 6. Inglés básico 1



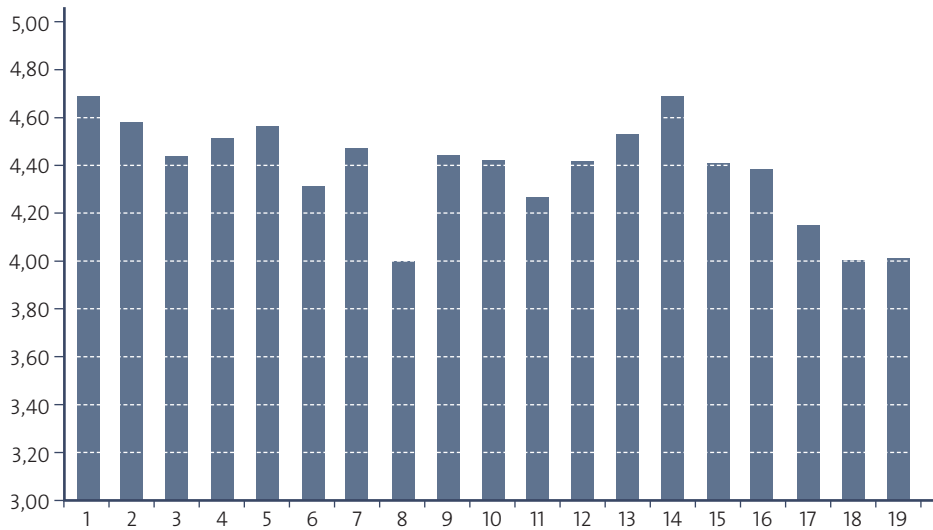
	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	16	4,56	0,727
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	16	4,38	1,088
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	15	4,53	0,915
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	16	4,19	1,471
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	16	4,25	1,238
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	16	4,13	1,408
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	16	4,19	1,471
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	16	3,50	1,826
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas.	16	4,56	0,964
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	16	3,94	1,436
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	16	4,13	1,258
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	16	4,56	0,964
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	16	4,38	1,258
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	16	4,56	0,814
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	16	4,56	0,814
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	16	4,25	1,390
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	16	4,00	1,317
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	16	4,06	1,340
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	16	4,31	1,078
N válido (según lista)	15		

Gráfica 7. Lengua y literatura



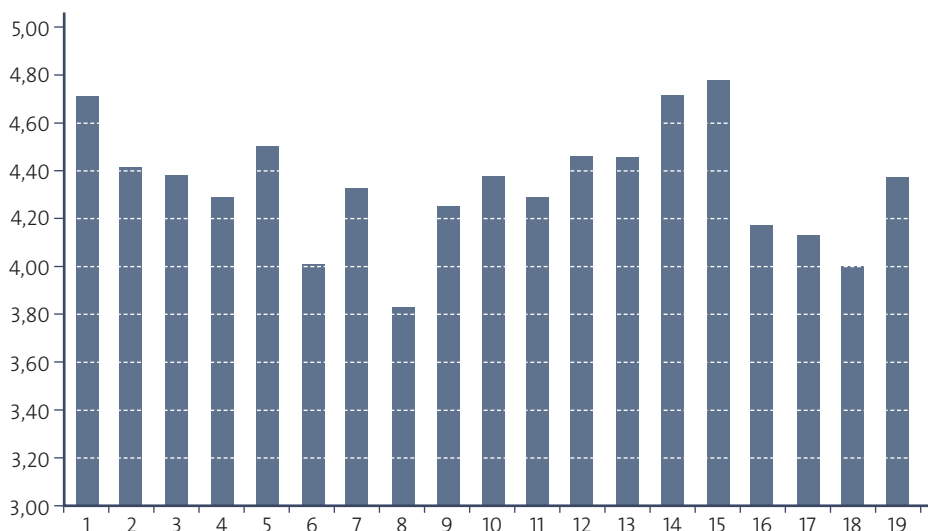
	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	62	4,92	0,275
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	62	4,82	0,426
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	62	4,77	0,459
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	62	4,87	0,424
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	62	4,90	0,298
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	62	4,84	0,413
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	62	4,84	0,371
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	62	4,71	0,687
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	62	4,81	0,398
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	62	4,76	0,502
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	62	4,65	0,655
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	62	4,79	0,449
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	62	4,89	0,319
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	62	4,95	0,216
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	62	4,82	0,426
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	62	4,87	0,338
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	62	4,79	0,517
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	62	4,76	0,534
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	62	4,76	0,534
N válido (según lista)	61		

Gráfica 8. Introducción a la Sociología



	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	59	4,69	0,534
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	59	4,58	0,724
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	59	4,44	0,772
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	59	4,51	0,704
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	59	4,56	0,749
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	58	4,31	0,977
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	59	4,47	0,704
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	59	4,00	1,189
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	59	4,44	0,794
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	59	4,42	0,835
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	59	4,27	0,887
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	59	4,42	0,855
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	59	4,53	0,751
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	59	4,69	0,595
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	59	4,41	0,985
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	59	4,39	0,871
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	59	4,15	1,096
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	59	4,02	1,182
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	58	4,09	1,174
N válido (según lista)	56		

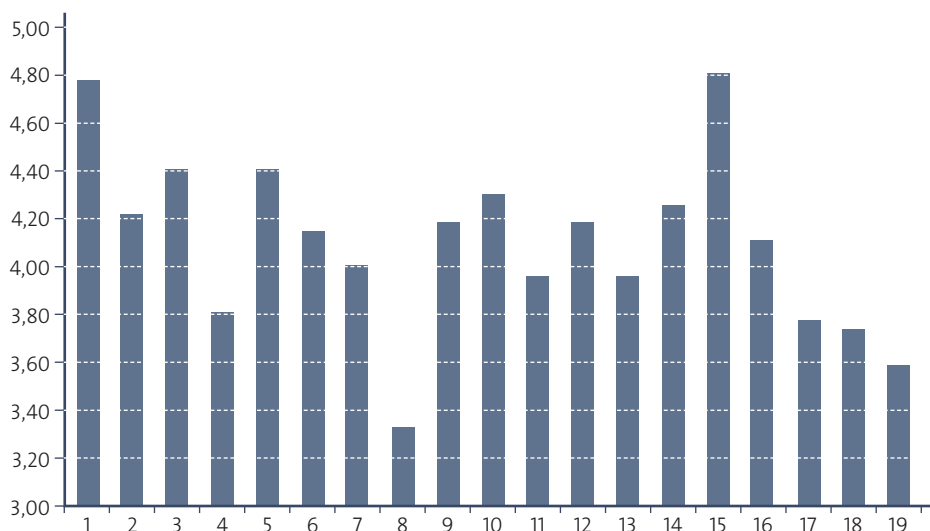
Gráfica 9. Taller de riesgos sanitarios y primeros auxilios



	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	24	4,71	0,550
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	24	4,42	0,830
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	24	4,38	0,875
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	24	4,29	0,955
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	24	4,50	0,780
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	24	4,08	1,139
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	24	4,33	0,963
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	23	3,83	1,370
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	24	4,25	1,032
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	24	4,38	0,970
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	24	4,29	0,999
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	24	4,46	0,658
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	24	4,46	0,721
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	24	4,71	0,464
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	24	4,79	0,415
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	24	4,17	1,129
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	24	4,13	1,262
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	24	4,04	1,122
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	24	4,38	0,924
N válido (según lista)	23		

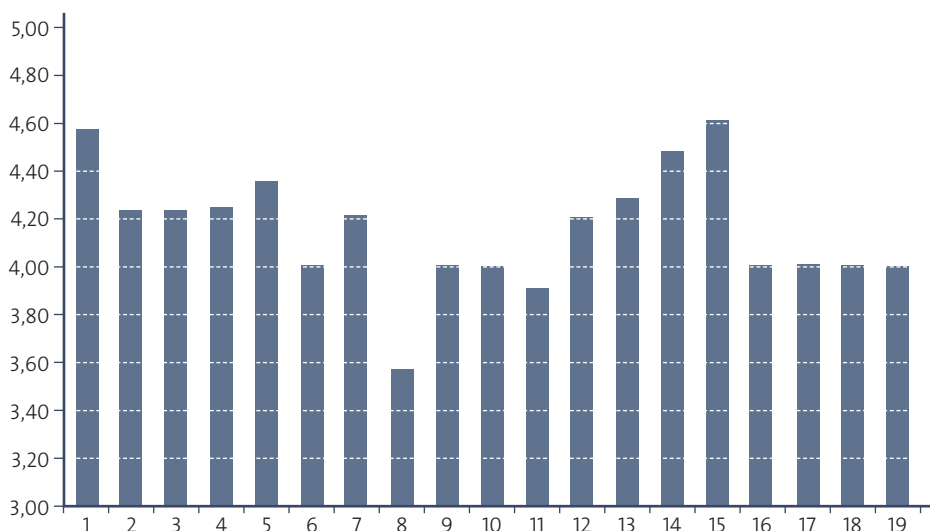


Gráfica 10. La tecnología del espacio y sus aplicaciones en el siglo XXI



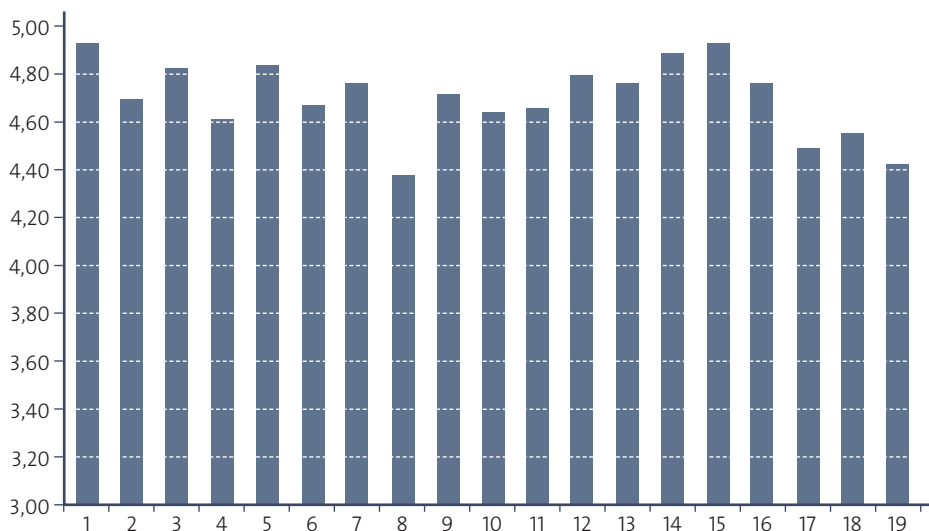
	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	27	4,78	0,506
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	27	4,22	1,013
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	27	4,41	0,971
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	27	3,81	1,210
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	27	4,41	1,010
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	27	4,15	1,167
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	27	4,04	1,160
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	27	3,33	1,544
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	27	4,19	1,145
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	27	4,30	0,953
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	26	3,96	1,280
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	27	4,19	1,039
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	27	3,96	1,255
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	27	4,26	1,059
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	27	4,81	0,483
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	27	4,11	1,251
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	27	3,78	1,396
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	27	3,74	1,289
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	27	3,59	1,421
N válido (según lista)	25		

Gráfica 11. Habilidades sociales



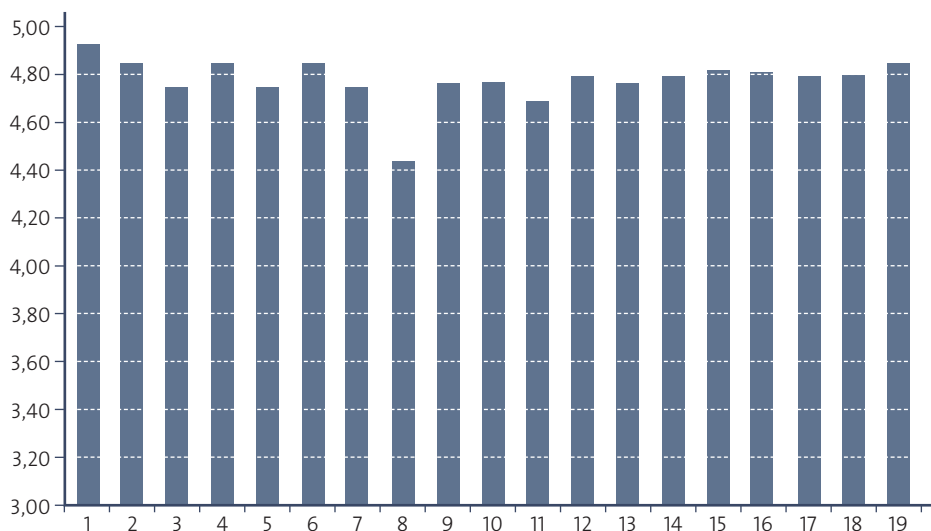
	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	55	4,58	0,712
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	55	4,24	0,999
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	55	4,24	1,053
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	55	4,25	1,174
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	55	4,36	0,969
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	55	4,07	1,372
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	55	4,22	1,243
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	53	3,57	1,715
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	54	4,07	1,195
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	54	4,02	1,189
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	54	3,91	1,292
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	53	4,21	1,007
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	55	4,29	1,083
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	54	4,48	0,966
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	55	4,62	0,707
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	55	4,07	1,215
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	55	4,11	1,272
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	54	4,09	1,364
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	55	4,07	1,359
N válido (según lista)	48		

Gráfica 12. Biología vegetal y naturaleza canaria



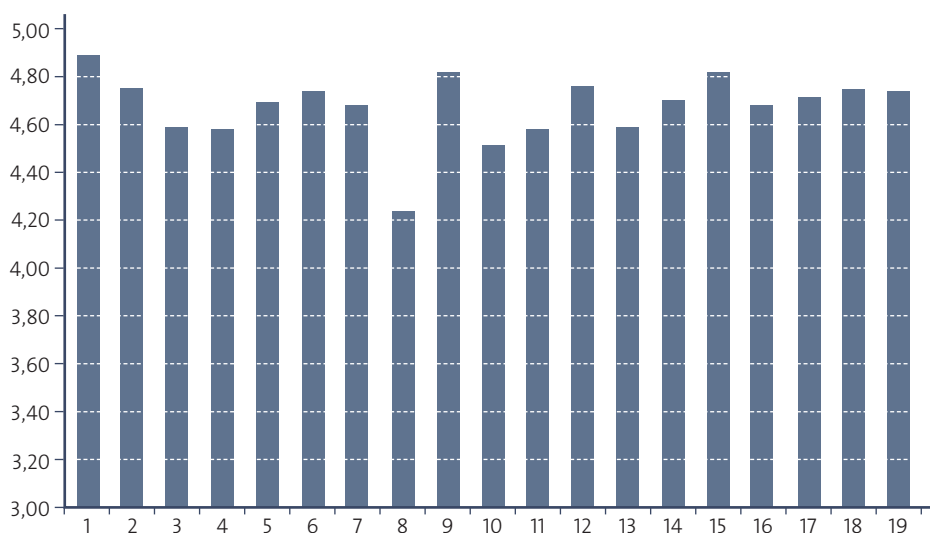
	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	55	4,93	0,325
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	55	4,69	0,791
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	54	4,83	0,466
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	54	4,61	0,856
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	55	4,84	0,462
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	55	4,67	0,771
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	55	4,76	0,744
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	53	4,38	1,180
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	54	4,72	0,656
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	55	4,64	0,729
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	55	4,65	0,821
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	55	4,80	0,487
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	55	4,76	0,543
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	54	4,89	0,420
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	54	4,93	0,328
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	55	4,76	0,607
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	55	4,49	0,900
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	55	4,55	0,857
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	55	4,42	0,956
N válido (según lista)	48		

Gráfica 13. Calidad de vida en la edad adulta



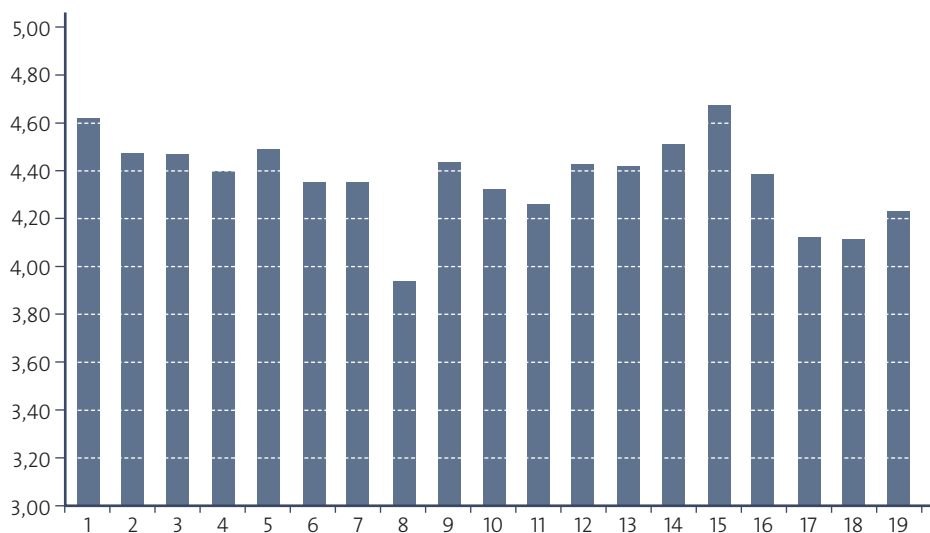
	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	55	4,93	0,325
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	55	4,85	0,405
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	55	4,75	0,480
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	55	4,85	0,405
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	55	4,75	0,584
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	54	4,85	0,452
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	55	4,75	0,517
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	54	4,44	1,058
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	55	4,76	0,470
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	54	4,78	0,462
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	55	4,69	0,573
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	55	4,80	0,558
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	55	4,76	0,543
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	55	4,80	0,558
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	55	4,82	0,512
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	55	4,82	0,475
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	54	4,80	0,491
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	54	4,80	0,451
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	55	4,85	0,405
N válido (según lista)	49		

Gráfica 14. Introducción al pensamiento clásico y su pervivencia en el mundo actual



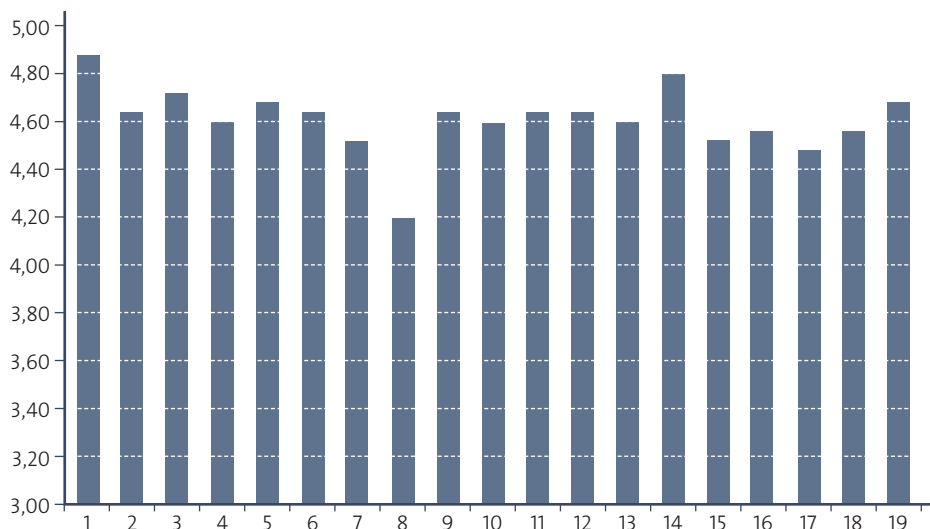
	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	91	4,89	0,379
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	91	4,75	0,550
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	91	4,59	0,843
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	91	4,58	0,634
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	90	4,69	0,664
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	91	4,74	0,593
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	91	4,68	0,630
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	89	4,24	1,197
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	91	4,82	0,411
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	91	4,71	0,583
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	91	4,58	0,668
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	91	4,76	0,502
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	91	4,59	0,730
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	91	4,70	0,548
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	91	4,82	0,411
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	91	4,68	0,648
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	91	4,71	0,563
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	91	4,75	0,550
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	91	4,74	0,574
N válido (según lista)	84		

Gráfica 15. Principios jurídicos socio-sanitarios



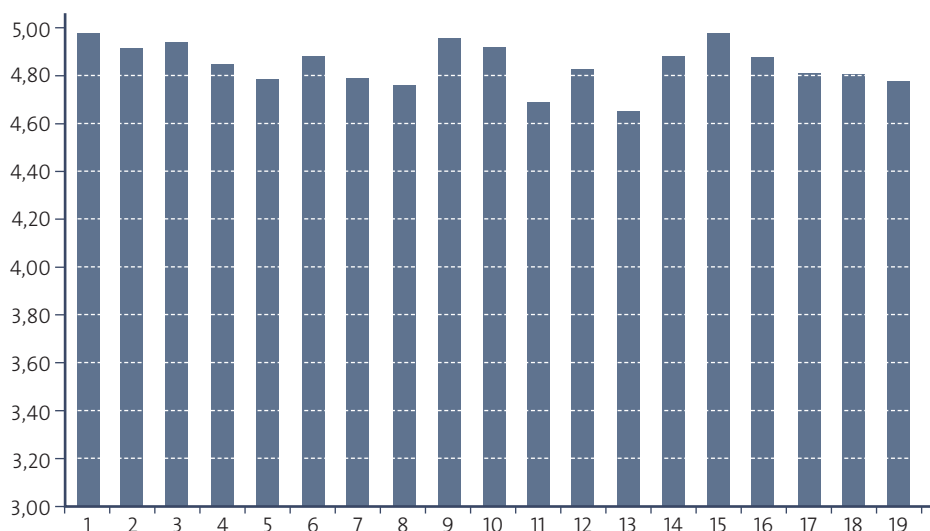
	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	188	4,62	0,614
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	188	4,47	0,741
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	188	4,47	0,797
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	188	4,40	0,757
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	187	4,49	0,743
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	188	4,35	0,879
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	187	4,35	0,870
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	186	3,94	1,332
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	186	4,44	0,777
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	186	4,32	0,877
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	186	4,26	0,935
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	186	4,43	0,777
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	188	4,42	0,752
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	187	4,51	0,729
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	187	4,68	0,632
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	188	4,39	0,849
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	187	4,12	1,056
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	187	4,11	1,042
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	188	4,23	0,984
N válido (según lista)	168		

Gráfica 16. Contaminación



	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	25	4,88	0,440
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	25	4,64	0,907
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	25	4,72	0,737
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	25	4,60	0,816
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	25	4,68	0,802
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	25	4,64	0,907
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	25	4,52	1,046
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	25	4,20	1,414
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	25	4,64	0,810
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	25	4,60	0,764
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	25	4,64	0,952
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	25	4,64	0,757
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	25	4,60	0,816
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	25	4,80	0,645
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	25	4,52	0,918
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	25	4,56	1,003
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	25	4,48	1,046
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	25	4,56	0,917
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	25	4,68	0,627
N válido (según lista)	25		

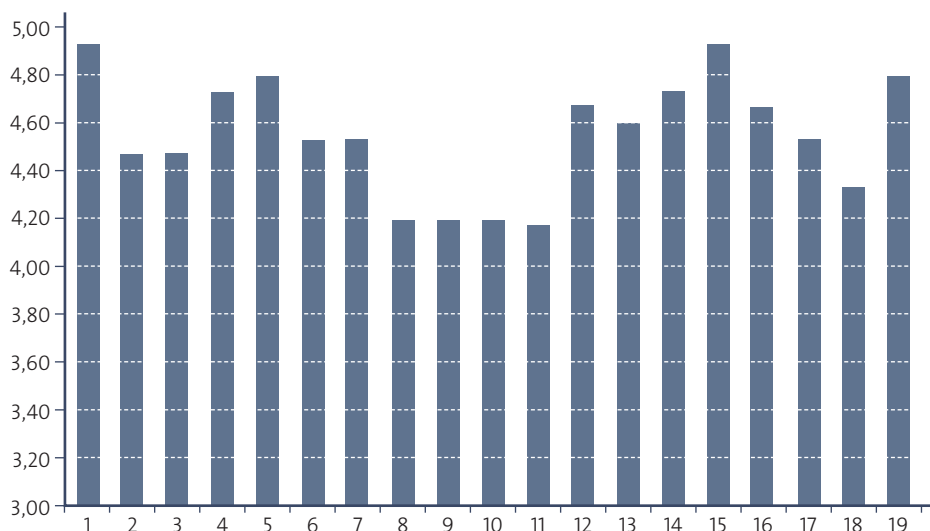
Gráfica 17. Ciencia y sociedad: una relación permanente



	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	52	4,98	0,139
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	52	4,92	0,334
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	52	4,94	0,235
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	52	4,85	0,415
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	52	4,79	0,498
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	52	4,88	0,511
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	52	4,79	0,750
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	50	4,76	0,744
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	52	4,96	0,277
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	52	4,92	0,334
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	52	4,69	0,755
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	52	4,83	0,430
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	52	4,65	0,789
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	52	4,88	0,379
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	52	4,98	0,139
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	52	4,88	0,471
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	52	4,81	0,627
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	52	4,81	0,561
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	51	4,78	0,577
N válido (según lista)	49		

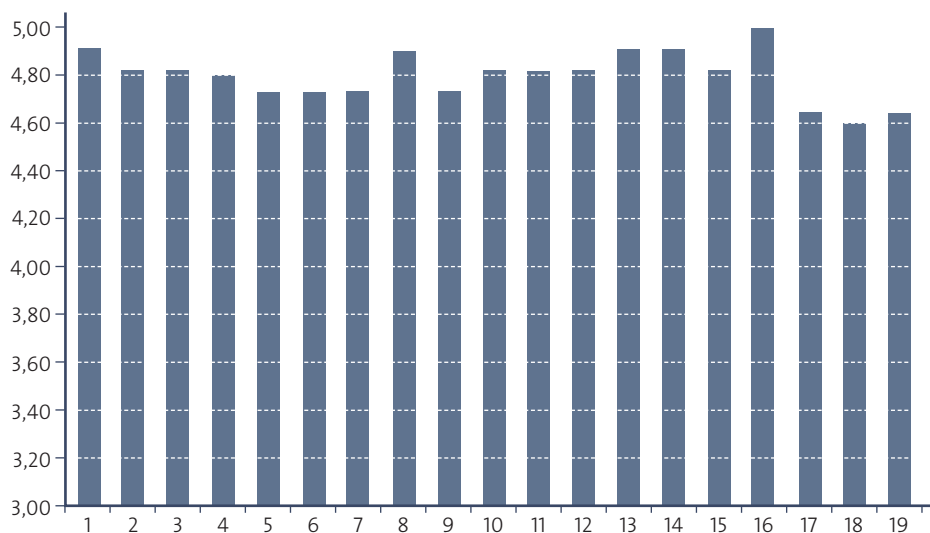


Gráfica 18. Informática básica



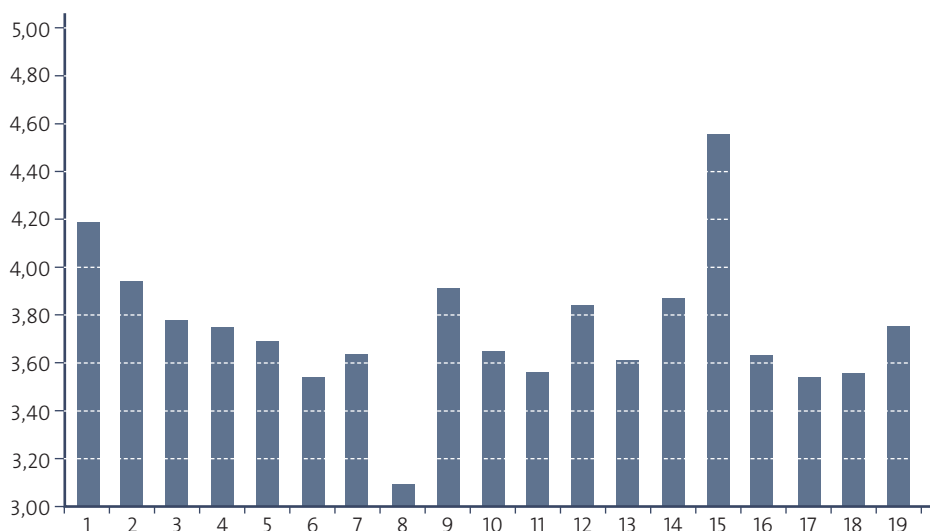
	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	15	4,93	0,258
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	15	4,47	0,915
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	15	4,47	0,915
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	15	4,73	0,704
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	15	4,80	0,561
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	15	4,53	1,060
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	15	4,53	1,125
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	14	4,29	1,204
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	14	4,29	0,994
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	14	4,29	0,994
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	15	4,27	1,163
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	15	4,67	0,816
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	15	4,60	1,056
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	15	4,73	0,594
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	15	4,93	0,258
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	15	4,67	0,816
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	15	4,53	0,915
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	15	4,33	0,976
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	15	4,80	0,414
N válido (según lista)	13		

Gráfica 19. Inglés básico 2



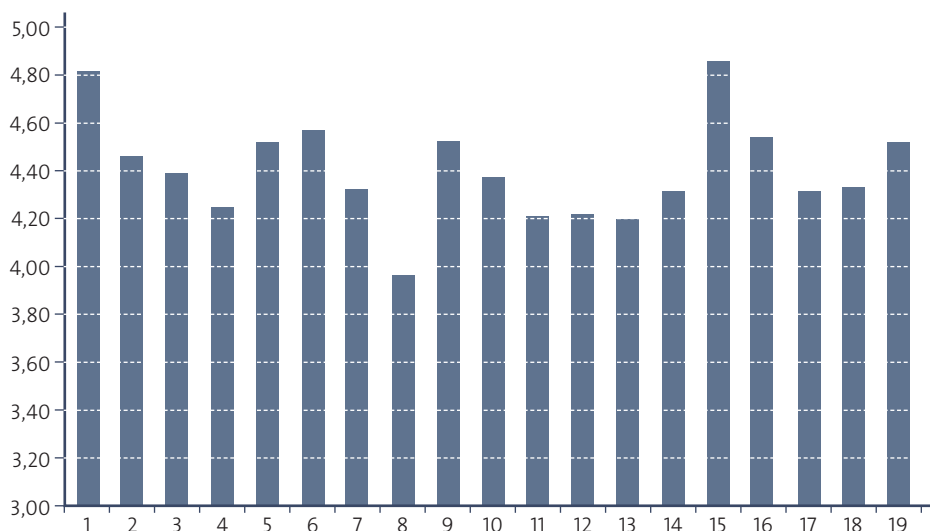
	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	11	4,91	0,302
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	11	4,82	0,603
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	11	4,82	0,603
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	10	4,80	0,632
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	11	4,73	0,647
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	11	4,73	0,905
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	11	4,73	0,647
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	10	4,90	0,316
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	11	4,73	0,647
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	11	4,82	0,603
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	11	4,82	0,603
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	11	4,82	0,603
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	11	4,91	0,302
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	11	4,91	0,302
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	11	4,82	0,405
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	11	5,00	0,000
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	11	4,64	0,924
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	10	4,60	1,265
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	11	4,64	1,206
N válido (según lista)	8		

Gráfica 20. La participación social de los mayores



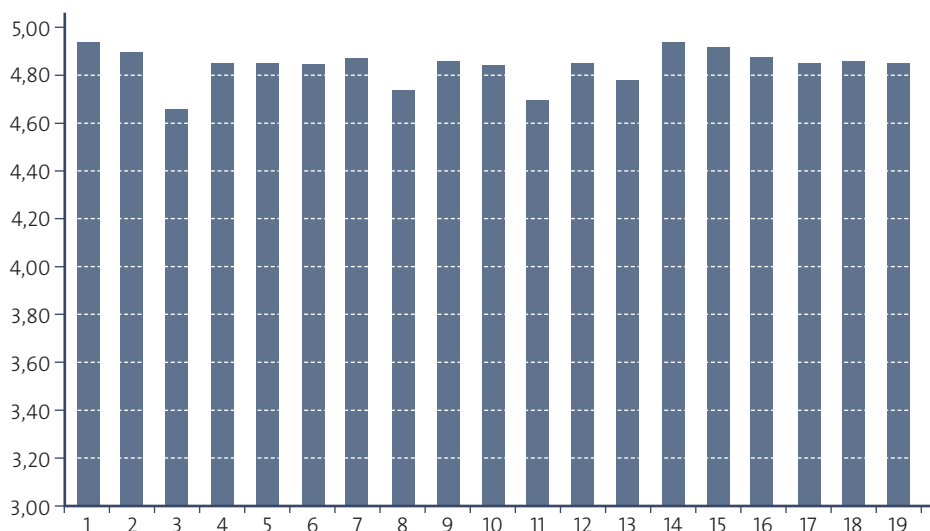
	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	89	4,19	1,214
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	89	3,94	1,326
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	89	3,78	1,321
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	88	3,75	1,464
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	88	3,69	1,433
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	89	3,54	1,545
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	89	3,64	1,494
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	88	3,10	1,781
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	89	3,91	1,328
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	89	3,65	1,431
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	89	3,56	1,477
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	88	3,84	1,453
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	89	3,61	1,435
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	89	3,87	1,358
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	89	4,56	0,976
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	87	3,63	1,399
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	89	3,54	1,617
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	89	3,55	1,515
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	89	3,75	1,479
N válido (según lista)	73		

Gráfica 21. Geografía mundial



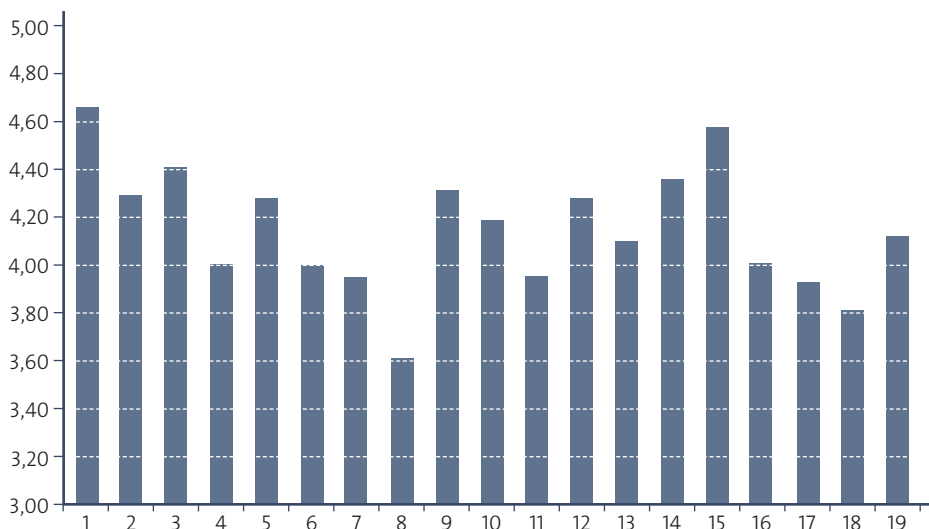
	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	89	4,19	1,214
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	89	3,94	1,326
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	89	3,78	1,321
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	88	3,75	1,464
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	88	3,69	1,433
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	89	3,54	1,545
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	89	3,64	1,494
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	88	3,10	1,781
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	89	3,91	1,328
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	89	3,65	1,431
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	89	3,56	1,477
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	88	3,84	1,453
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	89	3,61	1,435
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	89	3,87	1,358
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	89	4,56	0,976
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	87	3,63	1,399
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	89	3,54	1,617
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	89	3,55	1,515
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	89	3,75	1,479
N válido (según lista)	73		

Gráfica 22. Vida y misterio de la vida



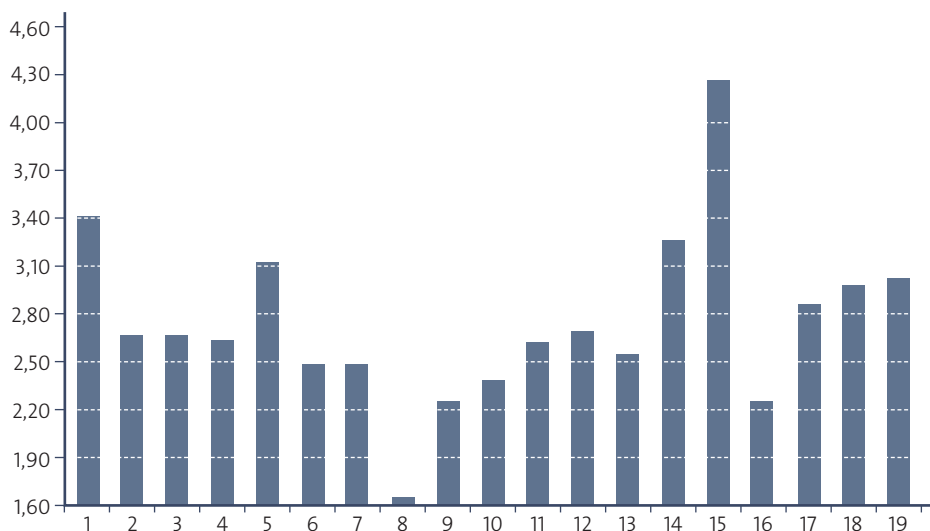
	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	67	4,94	0,295
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	67	4,90	0,354
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	67	4,66	0,686
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	67	4,85	0,435
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	67	4,85	0,500
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	67	4,85	0,500
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	67	4,87	0,385
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	66	4,74	0,865
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	66	4,86	0,460
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	66	4,85	0,472
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	66	4,70	0,822
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	66	4,85	0,472
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	66	4,79	0,541
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	67	4,94	0,239
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	67	4,93	0,437
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	66	4,88	0,373
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	67	4,85	0,469
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	66	4,86	0,523
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	66	4,85	0,472
N válido (según lista)	62		

Gráfica 23. Mecánica y movimiento corporal



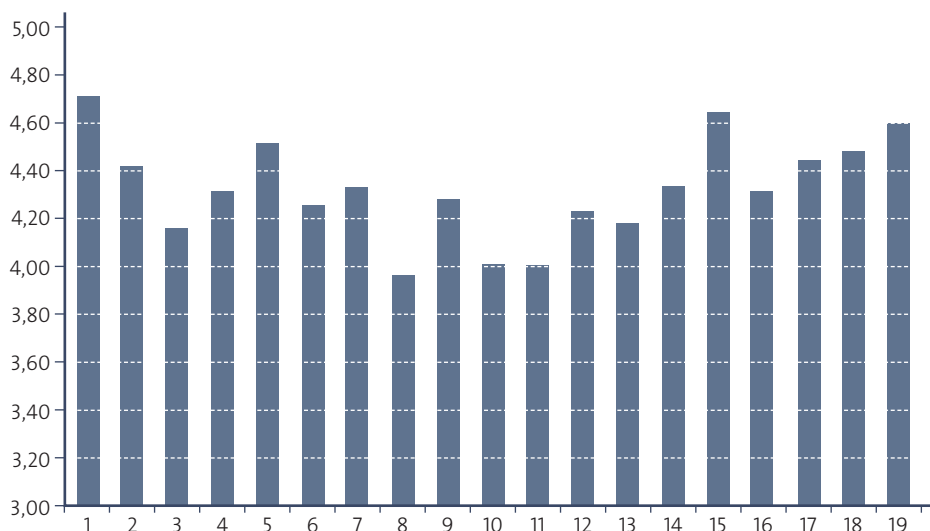
	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	59	4,66	0,685
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	59	4,29	1,035
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	59	4,41	0,853
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	59	4,03	1,159
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	58	4,28	1,073
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	58	4,02	1,235
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	59	3,95	1,238
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	56	3,61	1,410
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	58	4,31	1,030
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	58	4,19	1,100
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	57	3,95	1,202
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	58	4,28	1,039
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	58	4,10	1,165
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora.	58	4,36	0,873
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	59	4,58	0,875
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	57	4,09	1,243
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	58	3,93	1,183
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	58	3,81	1,191
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	55	4,13	1,072
N válido (según lista)	51		

Gráfica 24. Historia de la música a través del tiempo



	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	27	3,41	1,217
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	27	2,67	1,271
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	27	2,67	1,387
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	26	2,62	1,329
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	27	3,15	1,292
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	27	2,48	1,282
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	27	2,48	1,252
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	26	1,65	1,093
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	25	2,28	1,370
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	26	2,38	1,329
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	26	2,65	1,263
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	27	2,70	1,353
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	26	2,58	1,301
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	27	3,26	1,228
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	26	4,27	0,962
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	26	2,27	1,251
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	26	2,85	1,461
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	26	3,04	1,562
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	26	3,54	1,363
N válido (según lista)	21		

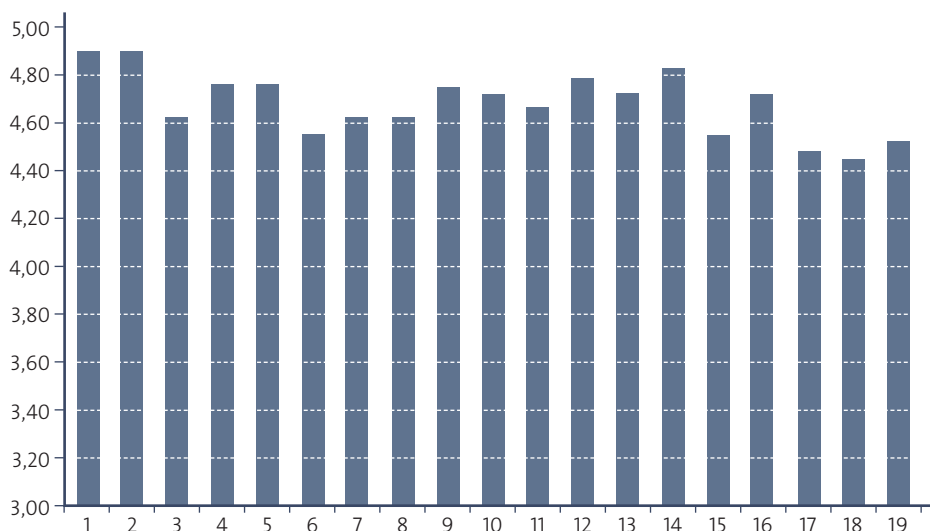
Gráfica 25. Historia de Canarias



	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	45	4,71	0,843
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	45	4,42	1,097
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	45	4,16	1,331
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	45	4,31	1,203
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	45	4,51	0,968
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	44	4,25	1,278
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	45	4,33	1,187
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	45	3,96	1,580
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	43	4,28	1,221
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	45	4,07	1,268
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	44	4,02	1,248
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	44	4,23	1,179
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	45	4,18	1,007
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	45	4,33	1,044
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	45	4,64	0,908
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	45	4,31	1,240
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	45	4,44	1,078
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	43	4,49	1,009
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	45	4,60	0,837
N válido (según lista)	37		

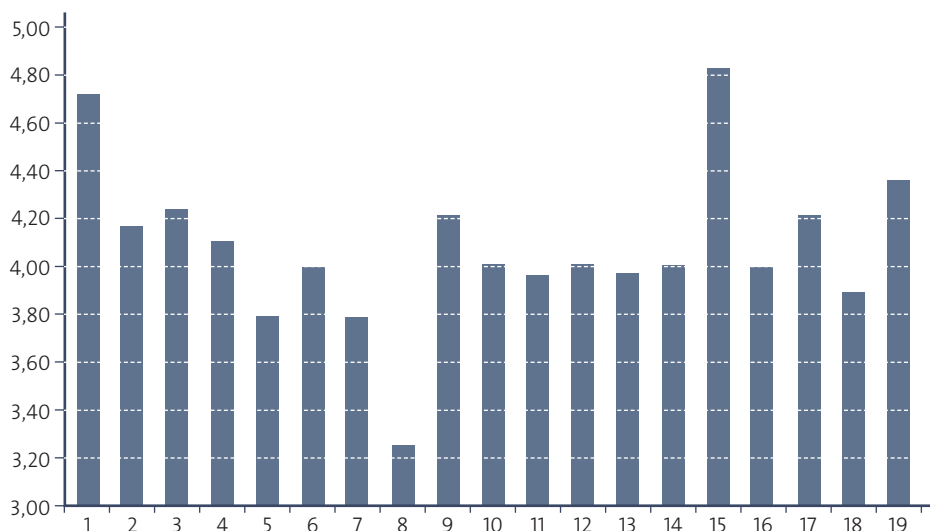


Gráfica 26. Evolución humana



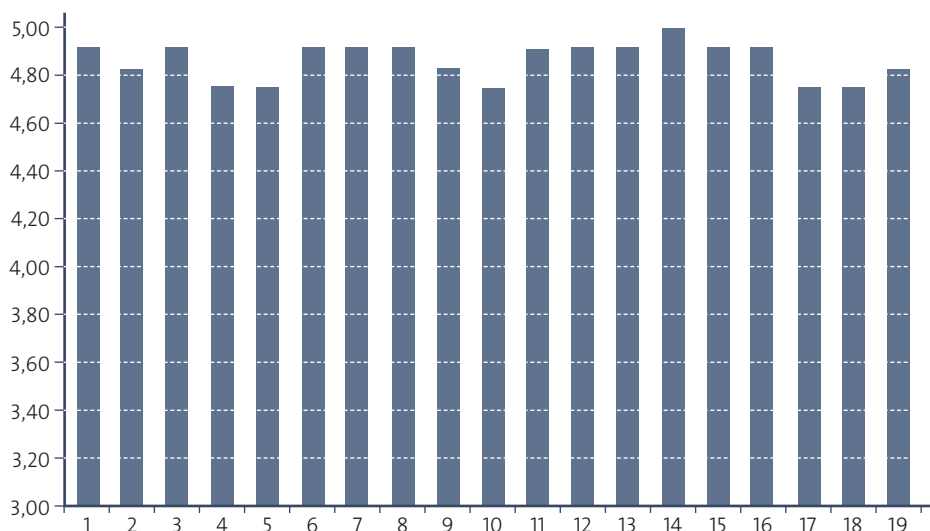
	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	29	4,90	0,310
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	29	4,90	0,310
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	29	4,62	0,622
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	29	4,76	0,511
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	29	4,76	0,511
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	29	4,55	0,870
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	29	4,62	0,622
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	29	4,62	0,942
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	28	4,75	0,441
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	29	4,72	0,455
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	29	4,66	0,553
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	29	4,79	0,412
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	29	4,72	0,528
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	29	4,83	0,468
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	29	4,55	0,686
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	29	4,72	0,528
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	29	4,48	0,829
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	29	4,45	1,021
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	29	4,52	0,785
N válido (según lista)	26		

Gráfica 27. Antropología de lo religioso



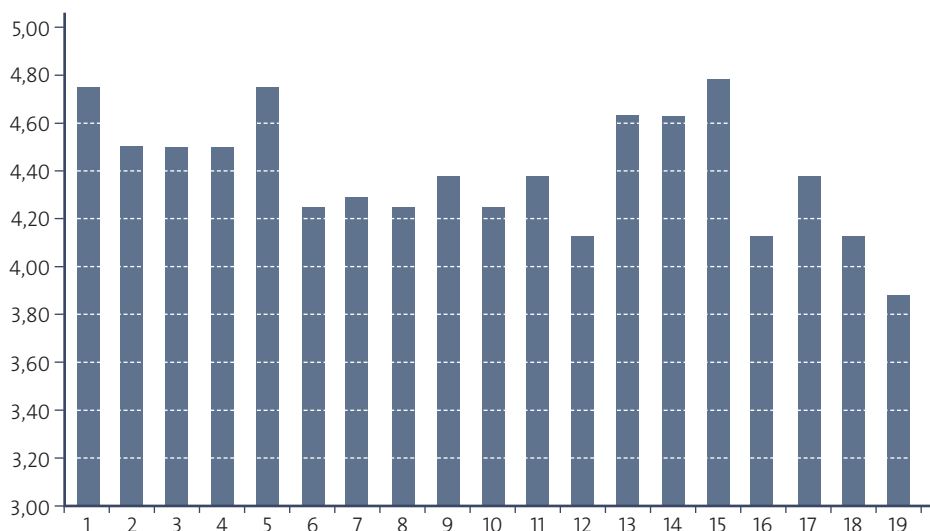
	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	29	4,52	0,688
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	29	4,17	0,928
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	29	4,24	0,872
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	29	4,10	0,976
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	29	3,79	1,236
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	28	4,00	1,305
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	28	3,79	1,134
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	28	3,25	1,481
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	29	4,21	0,861
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	29	4,07	1,067
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	28	3,96	1,105
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	29	4,07	1,067
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	29	3,97	1,210
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	29	4,03	1,149
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	29	4,83	0,468
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	28	4,00	1,277
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	28	4,21	1,197
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	27	3,89	1,311
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	28	4,36	0,951
N válido (según lista)	26		

Gráfica 28. Taller de musicoterapia



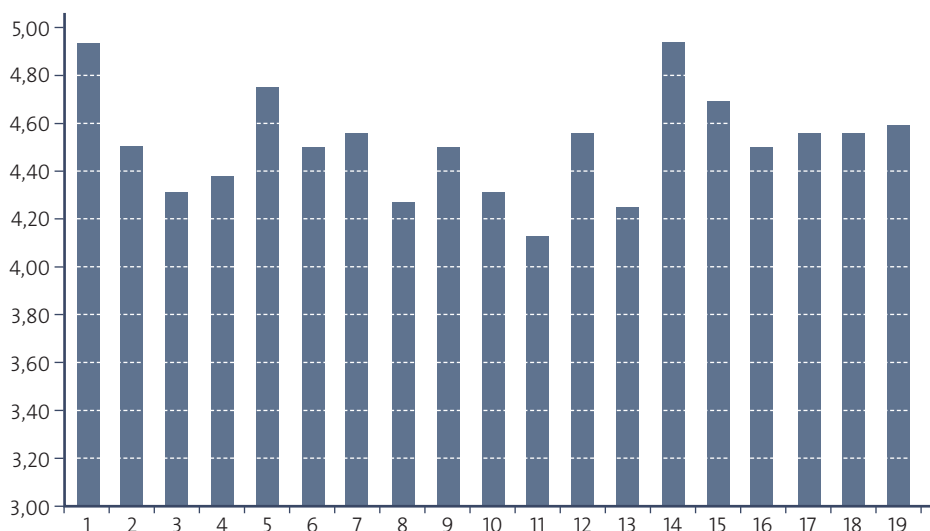
	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	12	4,92	0,289
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	12	4,83	0,389
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	12	4,92	0,289
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	12	4,75	0,452
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	12	4,75	0,452
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	12	4,92	0,289
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	12	4,92	0,289
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	12	4,92	0,289
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	12	4,83	0,389
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	12	4,75	0,452
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	11	4,91	0,302
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	12	4,92	0,289
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	12	4,92	0,289
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	12	5,00	0,000
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	12	4,92	0,289
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	12	4,92	0,289
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	12	4,75	0,452
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	12	4,75	0,452
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	12	4,83	0,389
N válido (según lista)	11		

Gráfica 29. Relaciones humanas (interpersonales y grupales)



	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	8	4,75	0,463
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	8	4,50	0,926
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	8	4,50	0,926
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	8	4,50	0,756
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	8	4,75	0,463
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	8	4,25	1,165
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	7	4,29	0,756
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	8	4,25	1,488
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas	8	4,38	1,061
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	8	4,25	1,035
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	8	4,38	1,061
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	8	4,13	1,356
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	8	4,63	1,061
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora	8	4,63	0,744
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	8	4,88	0,354
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	8	4,13	1,126
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	8	4,38	1,188
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	8	4,13	1,458
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	8	3,88	1,458
N válido (según lista)	6		

Gráfica 30. Internet y comunicaciones



	N	Media	ST
C1 Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	16	4,94	0,250
C2 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	16	4,50	0,894
C3 El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	16	4,31	0,793
C4 La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	16	4,38	1,088
C5 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen	16	4,75	0,775
C6 El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	16	4,50	0,816
C7 El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	16	4,56	0,814
C8 Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	15	4,27	0,961
C9 Se percibe que sus clases están bien preparadas.	16	4,50	1,033
C10 El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades...)	16	4,31	1,195
C11 El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	16	4,13	1,088
C12 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	16	4,56	0,629
C13 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	16	4,25	0,856
C14 La relación entre el profesor y los alumnos es cordial y colaboradora.	16	4,94	0,250
C15 El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	16	4,69	0,602
C16 Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura	16	4,50	1,095
C17 La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	16	4,56	0,512
C18 Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	16	4,56	0,814
C19 Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	15	4,60	0,632
N válido (según lista)	13		

## Anexo 2. Cuestionario estudio empírico 1

### EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE MAYORES PERITIA ET DOCTRINA

Este cuestionario es anónimo, individual y voluntario.

Gracias por su colaboración.

#### I. DATOS PERSONALES

1. Edad:
2. Sexo:
3. Curso:
4. Estado civil:
5. Situación familiar:
  - ☐ vive solo
  - ☐ con hijos
  - ☐ con otros familiares
  - ☐ con pareja
6. Estudios:
7. Profesión:

#### II. PARTICIPACIÓN E IMPACTO DEL PROGRAMA

1. ¿Cómo se enteró de la existencia del programa?
  - ☐ Por los medios de comunicación
  - ☐ Por alguien relacionado con la universidad
  - ☐ Por un familiar, amigo, etc.
  - ☐ Por otro medio, especificar:
2. ¿Cuáles fueron sus motivos para la participación?
  - ☐ Ampliar mi formación

- ☐ Cumplir con un sueño (el acceso a la universidad)
- ☐ Conocer a gente
- ☐ Estar junto con jóvenes (aspecto intergeneracional)
- ☐ Entretenerme y ocupar el tiempo libre
- ☐ Otros:

3. ¿Cuál fue la reacción de su familia y/o amigos?

- ☐ Me apoyaron
- ☐ Les pareció buena idea
- ☐ Les sorprendió
- ☐ No lo veían bien

4. Durante o después de la experiencia: ¿ha notado cambios en su vida?

- ☐ Me siento más abierto
- ☐ Más alegre
- ☐ Veo un nuevo sentido
- ☐ Ha mejorado mi memoria
- ☐ Me siento más útil
- ☐ Ha habido una ampliación de conocimientos
- ☐ Tengo más facilidades para conocer a gente
- ☐ Han mejorado mis relaciones sociales / con la familia
- ☐ No ha cambiado nada

5. ¿Le ha satisfecho la experiencia?

- ☐ Muy satisfecho
- ☐ Satisfecho
- ☐ Indiferente
- ☐ Poco satisfecho
- ☐ Nada satisfecho

6. ¿Recomendaría a sus familiares o amigos seguir el programa peritia et doctrina?

- ☐ Sí
- ☐ No

### III. VALORACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA

7. Con respecto a la organización de las clases, ¿qué valoración realiza respecto a?:

a) El número de estudiantes:

- ☐ Muy satisfecho
- ☐ Satisfecho
- ☐ Indiferente
- ☐ Poco satisfecho
- ☐ Nada satisfecho

b) La cantidad y variedad de asignaturas

- ☐ Muy satisfecho
- ☐ Satisfecho
- ☐ Indiferente
- ☐ Poco satisfecho
- ☐ Nada satisfecho

c) El horario de las clases

- ☐ Muy satisfecho
- ☐ Satisfecho
- ☐ Indiferente
- ☐ Poco satisfecho
- ☐ Nada satisfecho



8. Con respecto a la infraestructura, ¿qué valoración realiza respecto a?:

a) Las condiciones ambientales (estado del edificio y aulas, limpieza)

- ☐ Muy satisfecho
- ☐ Satisfecho
- ☐ Indiferente
- ☐ Poco satisfecho
- ☐ Nada satisfecho

b) La facilidad del acceso

- ☐ Muy satisfecho
- ☐ Satisfecho
- ☐ Indiferente
- ☐ Poco satisfecho
- ☐ Nada satisfecho

c) Las condiciones arquitectónicas

- ☐ Muy satisfecho
- ☐ Satisfecho
- ☐ Indiferente
- ☐ Poco satisfecho
- ☐ Nada satisfecho

9. Con respecto a la organización al equipo directivo (directora y coordinadores), ¿qué valoración realiza respecto a?:

a) La resolución de problemas

- ☐ Muy satisfecho
- ☐ Satisfecho
- ☐ Indiferente
- ☐ Poco satisfecho
- ☐ Nada satisfecho

b) El asesoramiento y orientación

- ☐ Muy satisfecho

- ☐ Satisfecho Indiferente
- ☐ Poco satisfecho
- ☐ Nada satisfecho

10. Con respecto al equipo técnico (administrativo y auxiliar de servicio) :

a) La resolución de problemas

- ☐ Muy satisfecho
- ☐ Satisfecho
- ☐ Indiferente
- ☐ Poco satisfecho
- ☐ Nada satisfecho

b) El asesoramiento y orientación

- ☐ Muy satisfecho
- ☐ Satisfecho
- ☐ Indiferente
- ☐ Poco satisfecho
- ☐ Nada satisfecho

A continuación, indíquenos si así lo desea las sugerencias y/ mejoras al programa:

- 1) .....
- 2) .....
- 3) .....

## Anexo 3. Cuestionario estudio empírico 2

### ENCUESTA DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE MAYORES PERITIA ET DOCTRINA

SEXO: MUJER ☐ HOMBRE ☐

PROFESOR/A:.....

EDAD:

CURSO: 1º ☐ 2º ☐ 3º ☐

ASIGNATURA:.....

Marque con una "X" lo que proceda. El sistema de puntuación es de 1 a 5, donde 1 es "Totalmente en desacuerdo" y 5 es "Totalmente de acuerdo".

1. Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	1	2	3	4	5
2. El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	1	2	3	4	5
3. El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	1	2	3	4	5
4. La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	1	2	3	4	5
5. El profesor responde con precisión a las preguntas que se le hacen	1	2	3	4	5
6. El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	1	2	3	4	5
7. El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena	1	2	3	4	5
8. Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	1	2	3	4	5
9. Se percibe que sus clases están bien preparadas	1	2	3	4	5
10. El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura (sesiones, actividades, ritmo)	1	2	3	4	5
11. El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés	1	2	3	4	5
12. El profesor muestra interés en que el los estudiantes aprenda	1	2	3	4	5
13. El profesor motivó y facilitó la participación de los estudiantes en clase	1	2	3	4	5
14. La relación entre el profesor y los estudiantes es cordial y colaboradora	1	2	3	4	5
15. El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase	1	2	3	4	5
16. Estoy satisfecho del profesor de la asignatura	1	2	3	4	5
17. La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante	1	2	3	4	5
18. Mi interés por la asignatura ha sido muy alto	1	2	3	4	5
19. Creo que la asignatura es muy útil para mi formación	1	2	3	4	5

# Índice de figuras

## Capítulo 4. Estudio empírico 1: La evaluación del programa universitario para mayores “Peritia et Doctrina” de la ULPGC

Gráfica 1. Distribución según curso .....	204
Gráfica 2. Distribución según género .....	206
Gráfica 3. Distribución según grupos de edad y género .....	207
Gráfica 4. Distribución según grupos de edad y género.....	208
Gráfica 5. Distribución según estado civil.....	209
Gráfica 6. Distribución según forma de convivencia .....	209
Gráfica 7. Distribución según nivel de formación .....	210
Gráfica 8. Distribución según profesión .....	211
Gráfica 9. Fuentes de la existencia del programa.....	213
Gráfica 10. Motivos personales para la participación en el programa....	214
Gráfica 11. Reacción de la familia y/o amigos por la participación en el programa .....	215
Gráfica 12. Cambios notados en la vida durante o después de la experiencia en el programa.....	217
Gráfica 13. Satisfacción con la experiencia en el programa según género .....	218
Gráfica 14. Satisfacción con la experiencia en el programa según nivel de estudios .....	219
Gráfica 15. Recomendación del programa según género .....	220
Gráfica 16. Recomendación del programa según estudios .....	221
Gráfica 17. Grado de satisfacción con el número de estudiantes por curso .....	222

Gráfica 18. Grado de satisfacción con la cantidad y variedad de asignaturas.....	223
Gráfica 19. Grado de satisfacción con el horario de clases .....	224
Gráfica 20. Grado de satisfacción con las infraestructuras .....	225
Gráfica 21. Grado de satisfacción con las condiciones ambientales.....	226
Gráfica 22. Grado de satisfacción con la facilidad de los accesos .....	227
Gráfica 23. Grado de satisfacción con las condiciones arquitectónicas.....	227
Gráfica 24. Grado de satisfacción con el equipo directivo: resolución de problemas.....	228
Gráfica 25. Grado de satisfacción con el equipo directivo: asesoramiento y orientación .....	229
Gráfica 26. Grado de satisfacción con el equipo técnico: resolución de problemas.....	230
Gráfica 27. Grado de satisfacción con el equipo técnico: asesoramiento y orientación.....	231
Gráfica 28. Distribución según sugerencias y/o mejoras al programa .....	233

## Capítulo 5. Estudio empírico 2: La evaluación de la actividad docente y del profesorado del programa universitario para mayores “Peritia et Doctrina” de la ULPGC

Gráfica 1. Distribución según género .....	240
Gráfica 2. Distribución según edad .....	241
Gráfica 3. Distribución según curso .....	242
Gráfica 4. Ítem 1 .....	253
Gráfica 5. Ítem 2 .....	254
Gráfica 6. Ítem 3 .....	255
Gráfica 7. Ítem 4 .....	256

Gráfica 8. Ítem 5 .....	257
Gráfica 9. Ítem 6.....	258
Gráfica 10. Ítem 7 .....	259
Gráfica 11. Ítem 8 .....	260
Gráfica 12. Ítem 9 .....	261
Gráfica 13. Ítem 10 .....	262
Gráfica 14. Ítem 11.....	263
Gráfica 15. Ítem 12 .....	264
Gráfica 16. Ítem 13 .....	265
Gráfica 17. Ítem 14 .....	266
Gráfica 18. Ítem 15 .....	267
Gráfica 19. Ítem 16 .....	268
Gráfica 20. Ítem 17.....	269
Gráfica 21. Ítem 18 .....	270
Gráfica 22. Ítem 19.....	271
Gráfica 23. Medias por ítem .....	274
Gráfica 24. Puntuación media de cada ítem por edad .....	275
Gráfica 25. Puntuación media de cada ítem por género .....	276
Gráfica 26. Medias por asignatura .....	279
Gráfica 27. Media general por cursos .....	280
Gráfica 28. Medias según tipología y curso.....	281
Gráfica 29. Medias globales por especialidad .....	282
Gráfica 30. Medias especialidad Humanidades .....	283
Gráfica 31. Medias especialidad Ciencias Jurídico-Sociales .....	284
Gráfica 32. Medias especialidad Ciencias Experimentales .....	285
Gráfica 33. Medias especialidad Científico-Técnica .....	286
 Tabla 1. Análisis de fiabilidad.....	 244
Tabla 2. Porcentaje de la varianza explicada .....	246
Tabla 3. Composición del factor .....	248

Tabla 4. Porcentajes de cada uno de los ítems .....	251
Tabla 5. Análisis de fiabilidad .....	272
Tabla 6. Medias por asignatura .....	277

### Anexo 1. Gráficas por asignaturas

Gráfica 1. Psicología de la madurez .....	333
Gráfica 2. El arte en Canarias .....	334
Gráfica 3. Historia de España .....	335
Gráfica 4. Sistemas de protección social en la edad adulta .....	336
Gráfica 5. Estrategias para el desarrollo personal .....	337
Gráfica 6. Inglés básico 1.....	338
Gráfica 7. Lengua y literatura .....	339
Gráfica 8. Introducción a la Sociología .....	340
Gráfica 9. Taller de riesgos sanitarios y primeros auxilios .....	341
Gráfica 10. La tecnología del espacio y sus aplicaciones en el siglo XXI .....	342
Gráfica 11. Habilidades sociales .....	343
Gráfica 12. Biología vegetal y naturaleza canaria .....	344
Gráfica 13. Calidad de vida en la edad adulta .....	345
Gráfica 14. Introducción al pensamiento clásico y su pervivencia en el mundo actual.....	346
Gráfica 15. Principios jurídicos socio-sanitarios.....	347
Gráfica 16. Contaminación.....	348
Gráfica 17. Ciencia y sociedad: una relación permanente .....	349
Gráfica 18. Informática básica .....	350
Gráfica 19. Inglés básico 2 .....	351
Gráfica 20. La participación social de los mayores.....	352
Gráfica 21. Geografía mundial .....	353
Gráfica 22. Vida y misterio de la vida .....	354
Gráfica 22. Mecánica y movimiento corporal .....	355

Gráfica 24. Historia de la música a través del tiempo .....	356
Gráfica 25. Historia de Canarias .....	357
Gráfica 26. Evolución humana .....	358
Gráfica 27. Antropología de lo religioso .....	359
Gráfica 28. Taller de musicoterapia .....	360
Gráfica 29. Relaciones humanas (interpersonales y grupales) .....	361
Gráfica 30. Internet y comunicaciones .....	362



